

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LOURDES APARECIDA DE SOUZA

PROGRAMAS DE BOLSAS NA UNEMAT: implicações para a permanência

CÁCERES-MT

2020

LOURDES APARECIDA DE SOUZA

PROGRAMAS DE BOLSAS NA UNEMAT: implicações para a permanência

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) professor(a) Dr.(a) Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

CÁCERES-MT

2020

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S719p SOUZA, Lourdes Aparecida de.

Programas de Bolsas na UNEMAT: implicações para a permanência / Lourdes Aparecida de Souza. – Cáceres, 2020.

306 f. ; 30 cm. (ilustrações) II. color. (sim).

Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2020.

Orientadora: Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima.

1. Educação Superior. 2. Programas de Bolsas Acadêmicas. 3. Permanência. I. Lima, E. G. dos S., Dra. II. Título. III. Título: Programas de Bolsas na UNEMAT: implicações para a permanência.

CDU 378.06(817.2)

LOURDES APARECIDA DE SOUZA

PROGRAMAS DE BOLSAS NA UNEMAT: implicações para a permanência

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.(a). Elizeth Gonzaga dos Santos Lima (Orientadora – PPGEduc/UNEMAT)

Dr.(a). Edineide Jezine Mesquita Araújo (Membro Externo – MPPGAV/UFPA)

Dr. Fernando Cezar Vieira Malange (Membro Interno – PPGEduc/UNEMAT)

APROVADA EM: 18/02/2020.

Dedico a todos os meus familiares, especialmente, minha mãe, Carmem Maria de Souza, meu esposo, Cleber Ricardo Menardi, meus filhos, Eduardo Henrique de Souza Menardi e Gustavo Felipe de Souza Menardi, minha filha, Patrícia Tavares de Oliveira, a minha sobrinha Ana Carolina de Souza Carvalho, aos meus afilhados Felipe e Karina, aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, sogro e sogra, primos e primas.

Dedico também, a todos os meus amigos e amigas, especialmente, ao professor Tiago dos Santos Rodrigues, um amigo muito especial.

Agradeço de forma muito especial, a minha orientadora, professora Dr^a Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, por ter percebido em mim, o potencial para realizar esta pesquisa, e pela dedicação, paciência e respeito com os quais pautou sua orientação, sempre voltada para contribuir e dar ao estudo mais qualidade.

Agradeço às professoras Dr^a Edineide Jezine Mesquita Araújo, Dr^a Jackeline Nascimento Noronha da Luz, por ter aceitado o desafio de contribuir no processo de elaboração desta pesquisa, de forma direta, como avaliadoras, através das quais, este estudo ganhou muito mais consistência e qualidade.

Agradeço a todos os integrantes do grupo de pesquisa, GPAPES pelas contribuições, especialmente a professora Dr^a Heloisa Salles Gentil e ao professor Dr. Fernando Cezar Vieira Malange.

Agradeço a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, por autorizar a elaboração desta pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT – PPGedu, aos Professores e Professoras do programa, especialmente, aos ligados a linha pesquisa, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sobretudo, as professoras, Lóriége Pessoa Bitencourt, Jaqueline Pasuch, Marilda Oliveira Costa, e ao professor, Dr. Alceu Zóia, que estiveram mais diretamente envolvidos no meu processo e formação, por intermédio da prática docente durante a realização do curso.

Agradeço a Pró-reitoria de Ensino de Graduação – PROEG, a Pró-reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação – PRPPG e a Pró-reitoria de Extensão e Cultura – PROEC, por autorizarem a coleta dos dados referentes as bolsas acadêmicas, e aos bolsistas, sob a suas responsabilidades.

Agradeço aos coordenadores e coordenadoras institucionais das bolsas, PIBID, Residência Pedagógica, Monitoria Voluntária, FOCCO, PIBIC, Extensão Universitária.

Agradeço de maneira muito especial, aos secretários e secretárias responsáveis pelas bolsas nas Pró-reitorias: PROEC, PROEG e PRPPG.

Agradeço aos professores e professoras que coordenam as bolsas PIBID, Residência Pedagógica, Monitoria Voluntária, FOCCO, PIBIC, Extensão Universitária por curso, e/ou unidade de vinculação.

Agradeço aos acadêmicos e as acadêmicas bolsistas PIBID, Residência Pedagógica, Monitoria Voluntária, FOCCO, PIBIC/PROBIC e Extensão Universitária, que gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa, se constituindo como os sujeitos que deram voz ao nosso estudo, oferecendo suas experiências, concepções e perspectivas, que foram fundamentais para o alcance da resposta que buscamos acerca do nosso objeto de conhecimento.

Agradeço aos colegas, mestrandos e mestrandas PPGEdu, turma 2018, especialmente, aos colegas de grupo de pesquisa, Rangel Renam, sempre colaborativo e a Rosimar.

Agradeço também aos demais colegas de curso: Lucélia, Maria José, Laudicéia, Pryscylla, Adriana, Sandra, Rosilene, Luana, Marcos, José Humberto, Ana Flávia, Ana Luiza, Maria Luiza, Luiz Fernando, Maria Gabriela, Salete, Rosane, Elariana, Eliziane, Elenilda, Joice e Daniel.

Agradeço aos Mestres já formados, especialmente, os integrantes dos grupos de pesquisa PROAPES e GEPAPES, que com seus estudos nos ajudam a compreender a nossa problemática, especialmente, ao Douglas Nodari, Luiz Borges, Dionê, Marina e Suzeli.

Agradeço a diretora, Evanir da Silva Redez e a coordenadora, Renilda Conceição Rodrigues, ambas da Escola Municipal Jardim Paraíso, pela compreensão e ajuda nos momentos em que precisei.

Agradeço de forma muito especial, ao professor Tiago Rodrigues dos Santos, que foi um grande apoio na minha vida, durante o período da minha formação, sem o qual, possivelmente, esta busca teria se tornado muito mais difícil.

E, por fim, agradeço a minha família pela compreensão e apoio, principalmente, ao meu pequeno assistente, Gustavo Felipe de Souza Menardi, por todos os “abraços, beijos, eu te amo e copos de água”, revigorantes à minha alma e ao meu corpo.

A todos, muito obrigada!

*Quero falar de uma coisa. Adivinha onde ela anda?
Deve estar dentro do peito. Ou caminha pelo ar.
Pode estar aqui do lado. Bem mais perto que
pensamos. A folha da juventude. É o nome certo
desse amor.*

*Já podaram seus momentos. Desviaram seu destino.
Seu sorriso de menino. Quantas vezes se escondeu.
Mas renova-se a esperança. Nova aurora a cada
dia.*

*E há que se cuidar do broto. Pra que a vida nos dê
Flor, flor e fruto.*

*Coração de estudante. Há que se cuidar da vida.
Há que se cuidar do mundo. Tomar conta da
amizade.*

*Alegria e muito sonho. Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento. Folhas, coração
Juventude e fé.*

(Milton Nascimento e Vagner Tiso)

RESUMO

Esta pesquisa foi elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu da UNEMAT, vinculada ao Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência na Educação Superior - GPAPES. Se se insere na temática democratização da educação superior, mais especificamente, na área do acesso e da permanência, tendo como dimensão principal de análise, a permanência. O estudo intitula-se, “Programas de bolsas na UNEMAT: implicações para a permanência”. Foi elaborado no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus Cáceres, tendo como objeto de estudo, os programas de bolsas da referida instituição. O estudo teve como questão problema central: Quais as contribuições dos Programas de Bolsas da UNEMAT, para a permanência acadêmica na instituição? A fim de responder a esta indagação, estabelecemos como objetivo geral da pesquisa, compreender as contribuições das Bolsas Universitárias ofertadas na graduação da UNEMAT, campus Cáceres, para a permanência dos beneficiados na instituição. A pesquisa teve como sujeitos, 117 bolsistas, divididos entre 05 modalidades de bolsas, sendo o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (49), Programa de Residência Pedagógica (17), Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO, (11), ligadas a PROEG; o Programa de Bolsa em extensão Universitária, (10) ligado a PROEC e o Programa de Bolsas de Iniciação Científica (23), ligado a PRPPG. Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa buscou uma aproximação com os princípios da abordagem epistemológica crítico-dialética e empregou simultaneamente, os métodos das pesquisas qualitativas e quantitativas, de caráter bibliográfico, incluindo também o estudo de caso. Utilizou como principais instrumentos de coleta de dados, os documentos: Portarias, Resoluções e Editais, que instituem e regulamentam os referidos Programas de Bolsas, na UNEMAT, e um questionário, inserido no *Google Drive*, enviado via *e-mails* pessoais, aos sujeitos da investigação. Os Resultados evidenciaram que os sujeitos atendidos pelos programas de bolsas da UNEMAT, campus Cáceres, em sua maioria, consideraram que a participação nos programas contribui para a permanência na instituição. Dentre as principais contribuições identificadas, destacaram as de cunho acadêmico e pedagógico, as voltadas para a constituição da identidade profissional, as ações qualificadoras do ensino, e as contribuições econômicas.

Palavras-Chave: Educação Superior. Programas de Bolsas Acadêmicas. Permanência.

ABSTRACT

This research was labored under the scope of the Postgraduation Program in Education - PPGEdu of UNEMAT, in association to the Research Group “Access and Retention in Higher Education” - GPAPES. It is inscribed in the topic Democratization of Higher Education, more specifically, in the area of access and permanence, having permanence as the main focus in the analysis. The study is entitled “Scholarship programs in UNEMAT: implications for permanence”. It was developed under the scope of the University of the State of Mato Grosso - UNEMAT, campus of Cáceres, having as object of study the scholarship programs of the referred institution. The study had followed the main question: What are the contributions of the UNEMAT Scholarship Programs for the academic permanence in the institution? In order to answer this question, we established as a general research aim the comprehension of the contributions of the University’s Scholarships offered by the graduation programs of UNEMAT, campus of Cáceres, for the permanence of the benefited subjects in the institution. The research had as subjects, 117 scholarship students, divided among 05 types of scholarships, by being them the Teaching Initiation Scholarship Program - PIBID (49), the Pedagogical Residency Program (17), Cooperative Cell Group Training Program - FOCCO, (11), those related to PROEG; the University’s Extension Scholarship Program (10) related to PROEC and the Scientific Initiation Scholarship Program (23) associated to PRPPG. Regarding the methodological aspects, the research aimed an approximation to the principles of the critical-dialectic epistemological approach and used, simultaneously, the methods of qualitative and quantitative researches, of bibliographic aspects, also including the case study. The main data collection instruments used were the following documents: Ordinances, Resolutions and Public Reports, which institute and regulate the referred Scholarship Programs in UNEMAT, and a questionnaire, made available through Google Drive and sent via personal e-mails to the researched subjects. The results pointed that the subjects supported by the scholarship programs of UNEMAT, campus of Cáceres, in their majority, consider that taking part in the programs contributes to the permanence in the institution. Among the momentous contributions identified, they highlighted those related to academic and pedagogical nature, those focused on the professional identity constitution, the qualifying practices in Teaching, along the economic contributions.

Keywords: Higher Education. Scholarship Programs. Scholar Permanence.

LISTA DE ABREVIACÕES

ESB - Educação Superior Brasileira

ES - Educação Superior

IES - Instituição de Educação Superior

IESC - Instituto de Educação Superior de Cáceres

Fucuc - Fundação Centro Universitário de Cáceres

Fesmat - Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso

FCESC - Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

FUNEMAT - Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso

UFR - Universidade Federal de Rondonópolis

UNIC - Universidade de Cuiabá

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IF - Institutos Federais

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

PROUNI - Programa Universidade para Todos

FIES - Financiamento Estudantil

Enem - Exame Nacional do Ensino Médio

Sisu - Sistema de Seleção Unificada

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNAEST - Programa de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RP - Programa de Residência Pedagógica

FOCCO - Programa de Formação de Células Cooperativas

PROEX - Programa de Extensão Universitária

PIBIC/PROBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Pesquisa

AE - Assistência Estudantil

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras

CRUTAC - Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PROEG - Pró-reitoria de Ensino de Graduação

PRPPG - Pró-reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação

PROEC - Pró-reitoria de Extensão e Cultura

DCE - Diretório Central dos Estudantes

CA - Centro Acadêmico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Comparação entre o número de ingressantes e de concluintes por geração nos cursos de graduação no Brasil (1991-2013)-----	63
Tabela 2 - Índices de conclusão, evasão, retenção, transferências dos/as ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na UNEMAT – Campus “Jane Vanini”-----	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Programas, <i>e-mails</i> coletados e retorno do questionário da pesquisa-----	36
Quadro 2 - Código de denominação dos/as bolsistas-----	36
Quadro 3 - Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas dos/as Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT-----	38
Quadro 4 - Categoria 02: Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas para a permanência na UNEMAT-----	39
Quadro 5 - <i>Check list</i> sobre as motivações para a evasão na Educação Superior-----	65
Quadro 6 - Síntese das bolsas do PIBID - campus Cáceres - 2015/2019-----	102
Quadro 7 – Os/as bolsistas do PIBID, participantes da pesquisa por curso de vinculação-----	104
Quadro 8 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as Bolsistas do PIBID-----	104
Quadro 9 - Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBID-----	110
Quadro 10 - Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBID-----	114
Quadro 11 - Orientações da instituição aos/as bolsistas do PIBID-----	120
Quadro 12 - Síntese das bolsas do Programa de RP - campus Cáceres – 2015/2019----	143
Quadro 13 – Os/as bolsistas do Programa de RP, participantes da pesquisa por curso de vinculação-----	143
Quadro 14 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa de RP-----	144
Quadro 15 - Perfil cultural de acadêmico dos/as bolsistas do Programa de RP-----	149
Quadro 16 - Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa de RP-----	154
Quadro 17 - Orientações da instituição aos/as bolsistas do Programa de RP-----	155
Quadro 18 - Síntese das bolsas do Programa FOCCO – UNEMAT - 2015/2019-----	172
Quadro 19 - Os/as bolsistas do Programa FOCCO, participantes da pesquisa por	

curso de vinculação-----	173
Quadro 20 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa FOCCO----	174
Quadro 21 - Perfil cultural acadêmico dos/as bolsistas do Programa FOCCO-----	177
Quadro 22 - Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa FOCCO-----	180
Quadro 23 - Orientações da instituição aos/as bolsistas do Programa FOCCO-----	183
Quadro 24 - Síntese das bolsas do Programa em extensão Universitária UNEMAT 2015/2019-----	201
Quadro 25 - Os/as bolsistas do Programa em Extensão, participantes da pesquisa por Cursos de vinculação-----	205
Quadro 26 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa em Extensão-----	206
Quadro 27 - Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa em Extensão---	210
Quadro 28 - Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do programa em Extensão-----	213
Quadro 29 - Orientações da instituição aos/as bolsistas do Programa em Extensão-----	217
Quadro 30 - Síntese das bolsas do PIBIC/PROBIC - campus Cáceres 2015/2019-----	230
Quadro 31 – Os/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, participantes da pesquisa por curso de vinculação-----	231
Quadro 32 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC-----	231
Quadro 33 - Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC-----	238
Quadro 34 - Orientações da Instituição aos/as bolsistas do Programa PIBIC/PROBIC---	243
Quadro 35 - Síntese Integradora da categoria 01: Perfil dos/as bolsistas dos Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT-----	271
Quadro 36 - Síntese Integradora da categoria 02 - Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas para a permanência na UNEMAT-----	273

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de ingresso na ES – Brasil – 2008-2018-----	60
Gráfico 2 - Instituições de ES e matrículas em cursos de graduação, segundo a organização acadêmica da instituição – Brasil – 2018-----	61
Gráfico 3 - Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria Administrativa - Brasil – 2008-----	61
Gráfico 4 - Resposta dos/as bolsistas do PIBID sobre as contribuições do programa para a permanência-----	121
Gráfico 5 - Resposta dos/as bolsistas do Programa de RP sobre as contribuições do Programa para a permanência-----	157
Gráfico 6 - Resposta dos/as bolsistas do Programa FOCCO sobre as contribuições do Programa para a permanência-----	184
Gráfico 7 - Resposta dos/as bolsistas da extensão sobre as contribuições do Programa Para a Permanência-----	217
Gráfico 8 - Respostas dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC sobre as contribuições do Programa para a permanência-----	245

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação esquemática dos principais fatores de atratividade e rejeição da carreira do magistério detectados pela literatura-----	115
Figura 2 - Palavras mais frequentes nas respostas dos/as bolsistas do PIBID-----	122
Figura 3 - Palavras mais frequentes nas respostas dos/as bolsistas do Programa de RP--	157
Figura 4 - Palavras mais frequentes nas respostas dos/as bolsistas do Programa FOCCO-----	185
Figura 5 - Palavras mais frequentes nas respostas dos/as bolsistas do Programa em Extensão-----	218
Figura 6 - Palavras mais frequentes nas respostas dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC---	246

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	27
2.1 Caminhos metodológicos da pesquisa	32
2.1.1 Etapa 01: Balanço de produção	32
2.1.2 Etapa 02: análises de documentos	34
2.1.3 Etapa 03: coleta dos <i>e-mails</i> e aplicação do questionário, sistematização e análise dos dados	35
2.2 Metodologia de análise dos dados	36
3 POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO INGRESSO	40
3.1 Contextos da educação superior brasileira	40
3.2 Acesso: ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade	46
3.2.1 Políticas de Permanência na ES: Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, Programa de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais - PNAEST e Programas de Bolsas Acadêmicas	69
4 PROGRAMAS DE BOLSAS E CONTRIBUIÇÕES PARA PERMANÊNCIA ACADÊMICA NO CONTEXTO DA UNEMAT: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	90
4.1 O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na UNEMAT	91
4.1.1 Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas do Programa de Iniciação à Docência PIBID	103
4.1.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Iniciação à Docência - PIBID para a permanência na UNEMAT	121
4.1.3 Síntese do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	139
4.2 Programa de Residência Pedagógica na UNEMAT	139
4.2.1 Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas do Programa de Residência Pedagógica	143
4.2.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a permanência acadêmica na UNEMAT	157

4.2.3 Síntese do Programa de Residência Pedagógica – RP-----	168
4.3 O Programa Formação de Células Cooperativas - FOCCO na UNEMAT-----	169
4.3.1 Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas do Programa FOCCO-----	173
4.3.2 Categoria 02: Contribuições do Programa FOCCO para a permanência Acadêmica-----	183
4.3.3 Síntese do Programa de Formação de Células Cooperativas - FOCCO	195
4.4 Programa em Extensão Universitária na UNEMAT-----	197
4.4.1 Categoria 01: Perfil dos/as Bolsistas do Programa de Bolsas em Extensão Universitária-----	205
4.4.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Bolsas em Extensão para a Permanência na UNEMAT-----	217
4.4.3 Síntese do Programa em Extensão Universitária-----	226
4.5 O PIBIC/PROBIC na UNEMAT-----	228
4.5.1 Categoria 01: Perfil dos/as Bolsistas do Programa de Iniciação à Pesquisa - PIBIC/PROBIC-----	231
4.5.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Iniciação à Pesquisa – PIBIC /PROBIC para a permanência na UNEMAT-----	245
4.5.3 Síntese do Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa – PIBIC/PROBIC	255
4.6 Síntese integradora dos Programas de Bolsas: desafios e possibilidades-----	256
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	278
REFERÊNCIAS-----	284
APENDICE A-----	298
APÊNDICE B-----	303
ANEXO-----	306

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, foi elaborada no período de 2018 a 2019, durante o processo de formação, no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT e está vinculado ao Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência na Educação Superior - GPAPES. Concentra-se na temática, “Políticas de Democratização da Educação Superior - ES”, mais especificamente, na área da “Permanência acadêmica”, nos cursos presenciais de graduação da UNEMAT – *campus* Jane Vanini, tendo como objeto de estudo os Programas de Bolsas Acadêmicas.

A pesquisa foi realizada com os sujeitos, que por intermédio das Pró-reitorias, de Extensão e Cultura - PROEC, de Ensino de Graduação - PROEG, e de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG, e seus respectivos Programas Institucionais de Bolsas: Extensão, Iniciação à Docência e Iniciação Científica, tiveram acesso as bolsas, voltadas para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, na instituição, com o objetivo geral de compreender as contribuições das Bolsas Acadêmicas ofertadas na graduação, UNEMAT – *campus* Cáceres, no período de 2019, para a permanência dos acadêmicos, nos cursos da instituição.

Para o alcance deste objetivo foram traçados alguns importantes objetivos específicos: - Elaborar um balanço de produção, a fim de identificar os estudos que vêm sendo realizados acerca da temática do estudo, nos últimos seis anos; - Analisar os documentos institucionais (Portarias, Resoluções, Editais, Convocações, Normativas, e outros), que instituem e regulamentam as bolsas na UNEMAT, para o mapeamento das bolsas; - Caracterizar o perfil pessoal, socioeconômico, cultural e acadêmico destes estudantes, e analisar as opiniões deles, em relação as contribuições destas bolsas, para a permanência.

A pesquisa buscou uma aproximação com a abordagem epistemológica crítico-dialética, e a sua construção se faz, no exercício de um aprendiz que busca apreender as principais características dos estudos que se fundamentam nesta abordagem.

Foram empregados simultaneamente no estudo, os métodos das pesquisas qualitativa e quantitativa, de caráter bibliográfico, incluindo também o estudo de caso. Sendo, portanto, o caminho percorrido para o alcance dos objetivos propostos, o levantamento bibliográfico, a busca de informações em documentos ligados aos Programas de Bolsas, e junto aos bolsistas, que no período de coleta dos dados empíricos do estudo, 2019, se encontravam vinculados em uma das 05 modalidades de bolsas, investigadas: o Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação a Docência - PIBID, o Programa de Residência Pedagógica - RP, Programa de Formação de Células Cooperativas - FOCCO, o Programa de Extensão Universitária - PROEX e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/PROBIC.

Desta forma, foi possível afirmar que os recursos utilizados para levantar as informações gerais do estudo foram a pesquisa bibliográfica, o balanço de produção, a análise de documentos e a aplicação de um questionário, contendo perguntas abertas, fechadas e mistas, direcionado aos beneficiados pelos Programas na Graduação da UNEMAT, campus Cáceres, no ano de 2019.

Esta pesquisa foi autorizada em 20 de agosto de 2018, por intermédio do Parecer Consubstanciado nº. 2.831.512, do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT. A coleta de dados, que exigiu o contato por *e-mail* com os sujeitos da pesquisa, foi realizada nos meses de julho a agosto, de 2019.

Estou¹ envolvida de forma pessoal com a temática da “Democratização da ES”, desde meados do ano de 2016, quando cursando a 6ª esfera², do Curso de Pedagogia, da UNEMAT, passei a ser bolsista de iniciação científica, vinculada ao projeto de pesquisa denominado, “Acesso e Permanência no Processo de Expansão da ES na UNEMAT”, que possui como finalidade, analisar e discutir as políticas de acesso e permanência no processo de expansão da ES na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, integrante como Eixo 5, da Rede Universitas-Br., que estuda as questões relacionadas a referida temática, no âmbito da ES Brasileira - ESB.

Vale ressaltar que durante o segundo semestre do ano de 2016, e o primeiro semestre de 2017, realizei leituras acadêmicas voltadas para a temática da Democratização da ES, orientadas pela Prof.^a Dr.^a, Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, a fim de subsidiar a elaboração do Relatório Final, da Bolsa de Iniciação Científica, assim como, o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, apresentado à UNEMAT, em agosto de 2017.

O tema democratização, ligado a ES é de grande relevância, pois sugere ações que possibilitem o acesso a esta fase da educação, à todas as pessoas, posicionamento compartilhado pelos integrantes do grupo de pesquisa mencionado, razão pela qual, me identifiquei de maneira apreciável, com as ideias, os estudos e os conceitos criados e defendidos no âmbito do grupo, que contribuíram de forma considerável, para a construção

¹ O texto assume certa pessoalidade, pois este trecho visa apresentar o meu envolvimento particular ou a relevância/razões pessoais que me move a elaborar o estudo na temática da Democratização da ES, sobretudo, na área da permanência acadêmica.

² Esfera é um termo específico empregado no Projeto Político do Curso (PPC), de Pedagogia, da UNEMAT, para denominar os semestres.

dos meus conhecimentos e para as discussões realizadas nos estudos e pesquisas voltados para esta temática, que venho realizando, em conjunto com o grupo.

A maneira como fui orientada durante o período em que fui bolsista de iniciação científica, me possibilitou sentir integrante de um grupo, parte de um todo chamado universidade, e como resultado nasceu o desejo de permanecer na instituição e dar continuidade a realização de pesquisas voltadas para a temática da democratização da ES, após a conclusão do curso de formação inicial, fato confirmado pela minha condição atual, mestranda em Educação da UNEMAT.

Posso descrever que os rios da minha vida me levaram a participar deste grupo de pesquisa, a me envolver com a temática estudada pelos seus integrantes, e com isso, estar junto com os mestrandos, com os professores orientadores, e outros atores envolvidos com a Pós-graduação na UNEMAT. Assim, participando da elaboração dos conceitos acerca da temática estudada pelo grupo, em âmbito interno e para além da UNEMAT, pois a rede Universitas-Br. envolve pesquisadores de diversas regiões brasileiras, e comungar de posicionamentos políticos, de ações e lutas para a democratização da ES, foram algumas das principais razões, que possibilitaram nascer e crescer em mim, o sentimento de pertencimento, não só da UNEMAT, mas da rede, formada por diversos grupos de pesquisa, que como o nosso, se dedicam a pensar uma universidade que seja acessível e que garanta a todos os sujeitos, não apenas o ingresso na ES, mas, sobretudo, a permanência, a qualidade no processo de formação e a conclusão dos cursos.

Deste pensamento, originou o desejo de permanecer, que a mim, se traduz como impulsos qualificadores da minha permanência no processo de formação inicial, que hoje, conduz o rio da minha vida para além da graduação, rio que a meu ver, também precisa ser democratizado.

Diante ao exposto, posso afirmar, que participar do grupo de pesquisa que estuda o Acesso e a Permanência no Processo de Expansão da ES na UNEMAT, tem me possibilitado experimentar processos plenos de construção de estudos coletivos, que me levam a compreender a cada dia mais, o processo de realizar pesquisas, ou de fazer ciências sociais, como uma ação coletiva, que busca superar o isolamento pessoal de pesquisadores, e assegurar que os conceitos, as definições, os referenciais teóricos e outros elementos importantes, que fundamentam as produções do grupo, sejam construídos e selecionados no plano da coletividade, garantindo ao resultado final, a tradução dos posicionamentos e dos pensamentos não apenas de um sujeito, que pesquisa ou estuda isoladamente, mas de um sujeito que se situa dentro de um grupo, e que se reconhece como parte dele. Logo, as

pesquisas traduzem os posicionamentos e os pensamentos deste grupo, e mais, de uma rede, que integra vários grupos, que vêm enfrentando o desafio de produzir pesquisas no plano coletivo, o que demanda um exercício de paciência e de tempo, que por muitos, pode ser considerado dispendioso, porém, traz como compensação o resultado da participação de todos os pesquisadores envolvidos, que passam a se reconhecer nos resultados destes estudos.

As transcrições expressam um pouco da construção do meu eu, e muito do que sou hoje, enquanto pessoa, profissional, pesquisadora, integrante de um grupo de pesquisa e do mestrado em Educação da UNEMAT. Estas transcrições expressam e traduzem processos vividos, experiências qualitativas que se fizeram possíveis, por intermédio do acesso ao processo inicial de formação acadêmica, e por intermédio deste, o acesso ao Programa de Bolsa de Iniciação Científica da UNEMAT, que culminou no sentimento de pertencimento a um grupo de pesquisa e, por fim, no acesso ao Programa de Pós-graduação da instituição, mais especificamente, ao Mestrado em Educação.

O que descrevi, são reflexões sobre meu percurso acadêmico, que compartilho, a fim de explicar as motivações pessoais, que me levaram a escolher dentre tantas questões problemáticas, que envolvem a vida dos acadêmicos, a questão relacionada ao acesso às bolsas e a sua relação com a permanência dos estudantes, com a qualidade na formação e com a conclusão dos cursos na instituição de ES, mais especificamente, na UNEMAT, campus Jane Vanini.

Avalio meu percurso acadêmico na UNEMAT, incluindo minha participação como bolsista no Programa de Iniciação Científica, como um percurso qualitativo. Porém, ao mesmo tempo em que vivenciei tantos momentos de crescimento e sucesso acadêmico, durante os quatro anos da formação inicial, presenciei também, as vivência de muitos colegas, que como eu, ingressaram na mesma universidade, no mesmo curso ou em outros, com objetivos similares, porém, foram levados a desistir do processo, e passaram a integrar a triste estatística da evasão, do curso, da instituição e/ou da ES.

Estudos recentes envolvendo a temática da democratização da ES, e, sobretudo, a questão da permanência acadêmica, realizados por Artioli (2015), Nodari (2016) e Souza (2017), na UNEMAT, evidenciaram que dentre as razões que levam a evasão nos cursos da instituição, estão as problemáticas ligadas as questões das desigualdades econômicas, sociais, culturais, psicológicas e pedagógicas presentes na sociedade, que dificultam a permanência dos acadêmicos nesse nível da educação.

Observando os resultados destas pesquisas, voltamos nossos olhares aos programas de permanência das instituições, nos quais se incluem os programas de Assistência Estudantil

- AE, e os programas de bolsas universitárias, que devem estar voltados para a superação das dificuldades enfrentadas pelos acadêmicos, nos âmbitos econômico, social, cultural, pedagógico, dentre outros, presentes na sociedade, que se estendem para as universidades e outras instituições que ofertam a ES, que se abrem ao ingresso de povos distintos, sobretudo, de uma parcela da população, que durante muito tempo, justamente, em função destas desigualdades, foi excluída dos espaços das Instituições de Educação Superior - IES.

Possibilitar o ingresso de povos distintos a ES é um passo importante rumo ao processo de democratização desta fase da educação, porém, ao ingressar nestes espaços formativos, estes sujeitos desafiam as instituições a perceber que ingressar é apenas uma dimensão do processo, que precisa levar em consideração outras dimensões de iguais relevâncias, a saber, as dimensões da permanência, da qualidade na formação e da conclusão.

Diante ao exposto, é importante salientar, que a presente pesquisa trata a questão da democratização da ES, considerando o termo democratização sob dois aspectos conceituais importantes: o primeiro entendendo a democratização como a ação contínua, na busca de possibilitar o acesso de todos os sujeitos nestes espaços formativos, tão disputados, e segundo, na perspectiva do próprio conceito de acesso, sustentado nas dimensões do ingresso, da permanência, da qualidade na formação e da conclusão.

Este estudo, focaliza as questões relacionadas às políticas de permanência acadêmica, mais especificamente, os Programas de Bolsas, que a UNEMAT têm instituído e implementado, por intermédio das suas Pró-reitorias: PROEC, PROEG e PRPPG, responsáveis pela criação, implantação e execução destes programas, no âmbito da instituição.

Seus resultados poderão contribuir para a compreensão das relações existentes entre a oferta/concessão destas bolsas, e a permanência dos acadêmicos que as acessam, nos cursos para os quais ingressam, considerando que a democratização do acesso a ES, precisa estar para além do ingresso, e buscar focalizar também as políticas de permanência, com o objetivo de garantir aos estudantes, ingresso, permanência, qualidade na formação e a conclusão dos cursos, dimensões que não devem ser tratadas de forma isolada pelas instituições e pela política, que precisam ser orientadas, por um conceito de acesso mais abrangente, pois como afirmam Lima, Malange e Barbosa (2016) e Nodari (2016) o acesso a Universidade, precisa ir além do ingresso, que é apenas uma dimensão do processo.

Assim, para ampliar a compreensão acerca dos Programas de Bolsas da UNEMAT, *campus* Cáceres, no período de 2015 a 2019, surgiu o interesse em desenvolver este estudo, que tem como propósito responder a seguinte questão: Quais as contribuições das bolsas

ofertadas aos acadêmicos da graduação, na UNEMAT – *campus* Cáceres, para a permanência deles na instituição?

Na busca das respostas para a questão, elaboramos este estudo, considerando que seus resultados poderão trazer algumas contribuições importantes, em nível de informação a todos os interessados pela temática, e em especial aos responsáveis por instituir, planejar e executar as políticas de permanência acadêmica na UNEMAT, assim como, em outras instituições de ES, no país, que poderão utilizar os resultados da pesquisa, como inferência em situações análogas, para analisar os indicadores de permanência a partir dos relatos estudantis.

A dissertação está estruturada em cinco seções. Sendo a primeira a introdução à temática, na qual traçamos o nosso percurso até aqui, destacando a participação no PIBIC, durante a graduação. Também apresentamos a questão problema, os objetivos da pesquisa e outras informações.

Na segunda seção, apresentamos os fundamentos teóricos e metodológicos, que escolhemos para sustentar a elaboração da pesquisa, as escolhas realizadas para contribuir na operacionalização do estudo, como o balanço de produção, as etapas da pesquisa e as técnicas de análises de dados escolhidas, dentre outras particularidades.

Na terceira seção, apresentamos um breve contexto da ES brasileira, algumas importantes categorias teóricas que sustentam o estudo, com foco, na categoria “Acesso” e suas respectivas dimensões: ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade, finalizando com a contextualização do PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil, PNAEST - Programa de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais e os programas de bolsas acadêmicas.

Na quarta seção, apresentamos as análises dos dados levantados pela pesquisa, que se caracteriza um estudo de caso, contextualizando brevemente as Pró-reitorias responsáveis pelos programas de bolsas: PROEG, PROEC e PRPPG e na sequência, abordamos diretamente as bolsas, tratando inicialmente do PIBID, RP e FOCCO, ligados a PROEG, posteriormente, do Programa em Extensão, ligado a PROEC e por fim, abordamos o PIBIC/PROBIC, ligado a PRPPG.

Visto que até esta etapa da análise dos dados, nos debruçamos de maneira especial, sobre as partes, para finalizar esta seção, apresentamos uma síntese integradora, na qual buscamos perceber o todo, focalizando as principais semelhanças e diferenças encontradas nos programas, a partir das evidências trazidas na produção dos conteúdos, presentes nas falas dos/as participantes da pesquisa. Assim, de posse do entendimento das partes, buscamos na produção da síntese integradora, o que podemos chamar, de políticas de permanência

acadêmica na UNEMAT, entendendo que a política é um conjunto de programas e ações implementados, visando um determinado fim.

Na última seção, apresentamos as considerações finais do trabalho, na qual reforçamos os resultados alcançados na pesquisa e as concepções que foram possíveis construir, nos passos seguidos para a concretização do conhecimento acerca dos “Programas de bolsas da UNEMAT”, objeto que buscamos conhecer por intermédio deste estudo.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa buscou uma aproximação com os princípios da abordagem epistemológica crítico-dialética e empregou simultaneamente, os métodos das pesquisas qualitativas e quantitativas, de caráter bibliográfico, incluindo também o estudo de caso.

Utilizou como instrumentos de coleta de dados, fontes secundárias e primárias, sendo as primeiras, respectivamente apoiadas na pesquisa bibliográfica, e as últimas no estudo de caso, cujos principais instrumentos de coleta, foram os documentos que se relacionam a temática, elaborados ao longo dos anos, no âmbito da UNEMAT, aos quais empreendemos nossas análises. Outro instrumento central a nossa pesquisa, foi um questionário, adaptado no percurso do próprio estudo, direcionado aos sujeitos da investigação, cujas respostas foram categorizadas e analisadas, com base na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

Para Gamboa (1998) as abordagens epistemológicas crítico-dialéticas privilegiam a relação entre o sujeito e o objeto, a síntese entre o subjetivo e o objetivo, no processo de elaboração do conhecimento. Oferecendo uma explicação mais detalhada sobre esta relação entre sujeito e objeto, privilegiada pelas abordagens crítico-dialéticas, Gamboa (1998) enfatiza, com base em Marx, que a construção do concreto privilegiada por estas abordagens, é elaborada na síntese das dimensões objetivas e subjetivas. O concreto é construído, por intermédio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pela abstração de características subjetivas, para com base nos processos anteriores, construir uma síntese no pensamento, a qual, também denomina, concreto no pensamento.

Esta síntese/concreto no pensamento é propriamente, o conhecimento produzido por intermédio destas relações estabelecidas, entre o sujeito (quem deseja conhecer), e o objeto (o que, ou a quem se deseja conhecer) (GAMBOA, 1998). Vale ressaltar que nesta perspectiva, amplia-se o conceito de objeto de estudo, tratando tanto os elementos de caráter literalmente objetivo (coisas físicas/concretas), quanto subjetivos (físicas sociais, atos humanos e sociais, emoções, valores, etc.) (GAMBOA, 1998).

As pesquisas elaboradas na perspectiva das abordagens crítico-dialéticas, para Gamboa (1998) que compartilha da ideia de dialética, proposta por Marx, na qual da síntese entre o sujeito e o objeto origina-se o conhecimento, se constroem com base no empírico presente. Assim, o empírico presente, é o ponto de partida, e com base nele, considera-se o princípio da recuperação do contexto, dando ênfase às categorias da temporalidade (tempo) e da historicidade (origem, evolução, transformação), para explicar e compreender o fenômeno.

Nesse sentido, a preocupação com o tempo e com a história, significa que para a compreensão de um fenômeno, é preciso articular as diferentes fases da sua evolução, de tal maneira que as mais desenvolvidas são meios para a explicação das menos desenvolvidas e vice-versa.

Ao considerar as categorias temporalidade e historicidade, em relação ao fenômeno/objeto do estudo, a abordagem crítico-dialética entende que tanto os fenômenos/objetos, quanto a percepção dos sujeitos não são estáticos, ao contrário, são elementos em construção, em transformação, dialógicos e mutáveis. Isto se dá, a partir do entendimento que os fenômenos/objetos e as percepções em relação a eles, possuem suas origens, evoluções, e transformações, até chegar ao empírico-presente, ou seja, ao que é, e ao que os sujeitos abstraem deles, no tempo e na situação presente, (tempo histórico de elaboração da pesquisa). Considera ainda, que o próprio empírico-presente, também se dá em um tempo e é histórico, logo, poderá sofrer evolução e/ou transformação, que abonará ao fenômeno/objeto nova reconfiguração, assim como, pode evoluir e transformar a forma de perceber/abstrair estes objetos/fenômenos por parte dos sujeitos cognocentes.

De acordo com Souza (2016) a partir da percepção do empírico presente, é possível em um primeiro momento, elaborar uma imagem sincrética do todo, e a partir dela, caminhar para a constituição das suas partes, tendo como ferramentas, as análises, que possibilitam a recuperação do todo, por intermédio da síntese, que expressa, num segundo momento, uma dimensão mais rica e complexa, das múltiplas determinações que constituem o fenômeno, objeto da investigação. Souza (2016, p. 8) entende ainda que:

Na realização deste processo, caminhamos do empírico concreto (todo sincrético) ao abstrato (categorias diversas de análises) e destes ao concreto no pensamento. Esse concreto no pensamento, que se refere ao conhecimento propriamente dito, se constitui como um todo novo, que resulta do processo da inter-relação entre um objeto em construção e um sujeito também em construção.

Souza (2016) explica, que a dialética é o elemento que possibilita realizar a dinâmica do caminho de volta, do empírico presente às origens e ao desenvolvimento, assim como, dirigir-se do todo às partes e das partes ao todo. Acrescenta-se que ao empírico presente, as origens e ao desenvolvimento, é possível ainda, realizar previsões acerca de possibilidades futuras acerca dos fenômenos.

É com base na dialética, que também se dá ao contexto de produção do fenômeno, uma ênfase fundamental, pois se considera, que a sua existência é determinada pelos contextos da sua produção, assim como, pelos contextos da sua interpretação, que são determinantes no desvelamento/conhecimento do fenômeno (SOUZA, 2016). Neste sentido Souza (2016, p. 9) afirma que:

O eixo condutor do método de investigação consiste na recuperação dos processos de construção dos fenômenos e, nesse processo, as técnicas historiográficas ganham importância, já que permitem recuperar não apenas os contextos geográficos e espaciais, mas, fundamentalmente os processos de transformação dos fenômenos, sua origem e suas fases de evolução. A historiografia se torna indispensáveis para recuperar a historicidade, e o devir histórico dos fenômenos.

Gamboa (1998) afirma que é importante compreender os valores e a pertinência das técnicas empregadas no processo de produção das pesquisas. Pois as técnicas, só adquirem sentido no contexto dos métodos, e dentro da lógica das abordagens epistemológicas ou dos paradigmas científicos, adotados pelos pesquisadores.

Fundamentada em Gamboa (1998) a presente pesquisa não considera a falsa dualidade/dicotomia entre as técnicas de pesquisa qualitativas e quantitativas, que serão empregadas no estudo, na intenção de melhor compreender nosso problema de pesquisa, e elaborar respostas pertinentes à sua elucidação. Minayo (2002), dialoga com Gamboa, ao afirmar que o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles, interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.

Assim, estes elementos técnicos foram equacionados, observando as relações lógicas entre eles, os métodos, as teorias e a concepção epistemológica que orientaram nosso estudo, em outras palavras, as técnicas foram articuladas aos procedimentos científicos e a lógica do conhecimento, que conduzem as pesquisas elaboradas com base na abordagem crítico-dialética, cuja própria dialética de Marx, por seu caráter de criação e aceitação da síntese, que se cria, a partir da tese e da antítese, e com base nas concepções de Gamboa (1998) e Minayo (2002) sustentamos nosso pensamento e nossa lógica de ação na produção dos conhecimentos que buscamos construir acerca do nosso objeto de estudo.

Para Santos Filho (2000), as técnicas de pesquisa qualitativas são abertas, e quando utilizadas com coerência, permitem a manifestação profunda dos fenômenos. Para tanto, o sujeito precisa intervir interpretando e procurando seu sentido, pois para conhecer os fenômenos/objetos de estudo, com base na técnica qualitativa é preciso compreendê-los, em suas diversas manifestações e contextos.

As técnicas quantitativas segundo Santos Filho (2000) é a representação numérica de dados e informações. Na perspectiva da abordagem crítico-dialética, estes dados e informações ao serem interpretados, contextualizados e analisados a partir de uma dinâmica social mais ampla, tornam-se também qualitativos.

Desta forma, para Santos Filho (2000) na medida em que inserimos os dados na

dinâmica da evolução do fenômeno, e este dentro de um todo maior compreensivo, é possível articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito, na explicação e compreensão do objeto.

A pesquisa de caráter bibliográfico, segundo Oliveira e Lima (2012) é realizada a partir da consulta em (livros, revistas científicas, artigos, etc.) decorrentes de pesquisa anteriores. Incluímos a estas fontes, também as consultas em dissertações e teses.

Sobre o estudo de caso, Oliveira e Lima (2012, p. 18) afirmam que:

Busca compreender um problema vivenciado em uma determinada situação. É caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um caso em particular, considerado representativo de uma dada realidade, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo. A observação sistemática “*in loco*” é a técnica predominante nesse tipo de pesquisa podendo se complementada com questionários e/ou entrevistas. Por ser esta pesquisa realizada em um ambiente específico seu resultado não pode ser generalizado para outras realidades, entretanto podemos fazer inferências situações análogas.

O estudo de caso se apresenta recomendável ao nosso estudo, vez que buscamos por intermédio da sua elaboração, realizar uma pesquisa aprofundada no contexto da UNEMAT, sobre as bolsas, a fim de compreender aspectos relacionados as suas contribuições para a permanência acadêmica na instituição. Desta forma, compreende-se, que os sujeitos mais indicados para nos fornecer pistas importantes sobre estas contribuições, são os acadêmicos que tiveram acesso a estes programas, logo, as bolsas na UNEMAT.

Como já mencionado, os documentos também foram instrumentos de coleta de dados, empregados no estudo, em apoio ao estudo de caso. Sobre o uso de documentos em pesquisa, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) salientam que deve ser apreciado e valorizado. Pois a riqueza que deles se pode extrair e resgatar, justifica o seu uso em várias áreas das ciências Humanas e Sociais, porque possibilitam ampliar o entendimento de objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, na reconstrução de uma história vivida.

Cellard (2008) acrescenta, que o uso de documentos em pesquisas é importante porque possibilita acrescentar a dimensão do tempo para a compreensão do social. A sua análise, favorece a observação do processo de maturação ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas e outros.

Em relação a análise de documentos, que também foi uma das técnicas empregadas para a construção dos conhecimentos acerca do objeto do estudo, foi realizada a partir dos documentos institucionais, elaborados ao longo da história da UNEMAT, sobretudo, aqueles relacionados aos seus Programas de Bolsas, e aos acadêmicos que tiveram acesso a estas

bolsas, entre os anos de 2015/2019.

De acordo com Sá Silva, Almeida e Guindani (2009), a análise documental é uma técnica que exige a preparação do documento para a realização das análises, a qual denomina, ritualística necessária. Neste processo, é preciso identificar os documentos e avaliar sua confiabilidade, assim como, sua representatividade.

Cellard (2008) orienta acerca da avaliação preliminar dos documentos que comporão o *corpus* de análise. Segundo o autor, é necessário considerar em todas as etapas de uma análise, o contexto histórico de elaboração dos documentos e o universo sócio-político do autor e dos sujeitos para os quais foi produzido.

Para o autor mencionado, antes de realizar a análise propriamente dita, é preciso ainda, analisar o autor ou os autores do documento, a autenticidade e a confiabilidade, a natureza, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, e só após todas estas etapas, proceder-se a análise documental, na qual, de acordo com Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10):

Propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar as tendências e na medida do possível, fazer as inferências.

Como mencionado, o questionário também foi um instrumento de pesquisa empregado para a coleta dos dados do estudo de caso. O referido questionário foi constituído, de perguntas abertas, fechadas e mistas. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) o questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Gerhardt *et al* (2009) explicam que as questões abertas, dos questionários dá liberdade para que o informante responda, com as informações que desejar. Já as questões fechadas, restringem o informante a escolha de respostas pré-determinadas, entre as constantes de uma lista. Neste caso, indica aquela questão que melhor corresponde a sua realidade, ou que deseja fornecer de informação ao pesquisador, dentro do limite fornecido por ele. E no caso das questões mistas (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há também um item aberto, por exemplo, “outros”.

2.1 Caminhos metodológicos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida seguindo três etapas fundamentais. Na primeira etapa, elaboramos um balanço de produção e construímos nosso referencial teórico, na segunda, selecionamos e analisamos os documentos e buscamos os sujeitos da pesquisa. Por fim, na terceira etapa, aplicamos o questionário, tabulamos e analisamos os dados.

2.1.1 Etapa 01: Balanço de produção

Segundo Milhomen, Gentil e Ayres (2010) o balanço de produção é um procedimento importante, que pode ser utilizado como parte integrante da elaboração do referencial teórico, mais especificamente, como procedimento inicial da pesquisa.

Um levantamento sobre as produções científicas existentes com relação ao assunto a ser pesquisado. Tal procedimento possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito, e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas (MILHOMEN, GENTIL e AYRES, 2010, p. 1).

O balanço de produção foi realizado por intermédio de consultas *online* a base de dados (acesso livre) do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), onde buscamos resumos que tivessem proximidade com o nosso objeto de estudo, através dos seguintes descritores: Educação Superior; Permanência; Programas de Bolsas; e Contribuições.

Foi realizada uma análise preliminar dos resumos das dissertações e teses encontradas, e após análise do trabalho completo, selecionados 03 estudos, para compor, junto a outras fontes documentais e teóricas, os materiais que subsidiaram a pesquisa.

Foram escolhidos como filtros para a elaboração do Balanço de Produção, os graus acadêmicos: Mestrado e Doutorado, como tipos de estudo, respectivamente: Dissertações e Teses e como período de busca, os anos de: 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018.

Foram encontrados para o descritor “Educação Superior”, 72.621 resultados. Sendo predominante o número de Dissertações, 53.544, com maior ênfase para o ano de 2017, que foram encontrados 11.391 trabalhos, e menor incidência para o ano de 2018, 2.596. Lembrando que o ano de 2018, ainda estava em vigência, visto que no período de elaboração do balanço, encontrávamos no 8º mês (agosto).

Quanto ao total de Teses encontradas, foram 19.077, com maior incidência de estudos também para o ano de 2017, sendo encontrados 4.540 resultados, e menor incidência também para o ano de 2018, 882. Como observado, a temática da “Educação Superior” vem sendo alvo de muitas pesquisas na Pós-graduação, tanto no âmbito do Mestrado, quanto do Doutorado.

Em relação ao descritor “Programa de Bolsas”, foram encontrados 354.001 resultados, também com proeminência para as Dissertações, que totalizaram 254.378, como maior incidência de estudos também no ano de 2017, sendo 50.985, e menor incidência no ano de 2018, que até o momento da pesquisa, totalizavam 12.862 estudos. Quanto as Teses totalizavam 99.623, sendo a maior incidência de estudos, também no ano de 2017, no qual foram encontrados, 21.713 teses e menor incidência também em 2018, sendo 4.910 produções, até o mês de agosto do referido ano.

Para o descritor “Contribuições”. Foram encontradas o total de 12.077 produções, entre Teses e Dissertações, também como maior ênfase para as produções de Mestrado, que totalizaram 8.383, igualmente com maior relevância para o ano de 2017, cujo total de Dissertações foram de 1.809, e menor quantidade também para o ano de 2018, 809. Quanto a quantidade de Teses foram de 3.614, com maior incidência no ano de 2017, 906 e menor em 2018, 165, reforçando que o ano de 2018, encontrava-se em princípios do segundo semestre.

Sobre os resultados da busca pelo descritor “Permanência”, foram encontrados 4.894 resultados, sendo 3.546 Dissertações, com maior ocorrência também no ano de 2017, 732 e 1.348 Teses, sendo 315, em 2017, maior quantidade encontrada, e menor em 2018, 50.

A busca pelos descritores “Educação Superior”, “Programas de Bolsas”, “Contribuições” e “Permanência”, realizada de forma isolada no Catálogo de Teses e Dissertação da Capes (Plataforma Sucupira), não possibilitou encontrar um retrato mais específico em relação às produções voltadas para a temática do nosso estudo, assim como, não possibilitou encontrar estudos que tivessem similaridades com a nossa pesquisa, e em razão disto, passamos a realizar buscas combinadas, aplicando inicialmente os descritores, “ES e Programas de Bolsas”, elaborados nos filtros: Mestrado e Doutorado, também filtrados pelos anos que compreendem o período de 2013 a 2018.

As análises referentes aos estudos encontrados demonstraram ainda poucas especificidades em relação ao nosso objeto de estudo, sendo assim, procedemos a busca pelas combinações entre os descritores “Programas de Bolsas e Contribuições”.

Foram encontradas o total de 79 produções elaboradas nos cursos de pós-graduação, Mestrado e Doutorado, envolvendo a temática da Educação Superior, incluindo Dissertações e

Teses encontradas pelas buscas dos descritores “Programas de Bolsas e Contribuições”. A leitura dos resumos destas 79 pesquisas possibilitou selecionar 08 estudos, especificamente, elaborados no âmbito dos Programas de Bolsas acadêmicas: PIBIC e PIBID, com superioridade quantitativa notável, para os estudos elaborados no âmbito do Programa, PIBID.

A leitura mais aprofundada destes trabalhos, possibilitou selecionar para integrar ao referencial teórico da nossa pesquisa, considerando as aproximações com o nosso objeto de estudo, as dissertações, elaboradas por Selmi (2015), Martins (2016) e Bezerra (2017), ambas tendo como objeto de pesquisa o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

2.1.2 Etapa 02: análises de documentos

Nesta etapa, procedemos o levantamento e as análises dos documentos institucionais, a fim de realizar o mapeamento das bolsas, e para levantamento do quantitativo dos beneficiados, no período de 2015/2019.

Dentre os documentos institucionais, analisamos (Portarias, Resoluções, editais de abertura de bolsas, seleção, convocação dos bolsistas), que instituem e regulamentam os Programas de bolsas na instituição, para o mapeamento das bolsas ofertadas pela UNEMAT – *campus* Jane Vanini, no período de 2015/2019.

De posse destas informações, procedemos a sistematização dos dados, elaborando quadros descritivos das bolsas por Pró-reitoria, contendo ano de publicação, números de bolsas disponibilizadas e números de bolsas preenchidas, especialmente, no campus de Cáceres – Jane Vanini.

Para a análise destes documentos seguimos um roteiro elaborado previamente, composto pelas seguintes questões: - quais os conceitos que sustentam os respectivos programas? - Qual o objetivo de instituição e implementação das bolsas acadêmicas na UNEMAT? - Para que devem servir estas bolsas? - Qual é o público que estas bolsas pretendem alcançar? - Quais as exigências para o acesso a essas bolsas? - Quais as responsabilidades e obrigações inerentes aos bolsistas, que são atendidos com estas bolsas? - Existem contradições e/ou coerência entre o instituído pelas legislações e suas operacionalizações? Se sim, quais são estas contradições e/ou coerências?

2.1.3 Etapa 03: coleta dos *e-mails* e aplicação do questionário, sistematização e análise dos dados

Nesta etapa, buscamos informações, solicitando por escrito, junto as Pró-Reitoras: PROEG, PROEC e PRPPG, na busca de identificar nossos sujeitos de pesquisa e coletar os *e-mails* pessoais, para o envio do questionário, organizado no *Google Forms*.

Os *e-mails* dos bolsistas da PROEC – Programa de Bolsas em Extensão e da PRPPG – PIBIC/PROBIC, foram disponibilizados, diretamente pelas referidas instâncias, e enviados no *e-mail* da pesquisadora e da orientadora. Entretanto, no que referem aos Programas de bolsas – PIBID, RP e FOCCO, sob a responsabilidade da PROEG, foi necessário, que buscássemos o contato diretamente, com cada coordenador/a dos cursos, nos casos do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica, e a coordenadora no caso do Programa FOCCO, que possui uma única coordenação.

Esta etapa demandou muito tempo, devido a quantidade de cursos e de coordenadores/as, que foi necessário contactar. Estes contatos se deram pessoalmente e via telefone celular. Após transcorridos 26 dias de busca, obtivemos o total de 260 *e-mails*. O quadro 1 a seguir, apresenta a distribuição destes *e-mails* por bolsas:

Quadro 1 - Programas, *e-mails* coletados e retorno do questionário da pesquisa

PROGRAMAS	<i>E-mails</i> Conseguídos	Retornos	
		Nº	%
PIBID – PROEG	129	49	37%
Programa RP – PROEG	53	17	32%
Programa FOCCO – PROEG	16	11	68%
Programa em Extensão Universitária – PROEC	17	10	58%
PIBIC/PROBIC – PRPPG	45	23	51%
TOTAL	260	117	45%

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

No dia 02 de julho de 2019, iniciamos o processo de envio dos *e-mails*. O *link* para respostas ao questionário ficou disponível por um período de 40 dias, de 02/07/2019 a 10/08/2019. Neste período, realizamos o reenvio por 4 vezes. Ao final do período, obtivemos os retornos, descritos no quadro anterior. Dos 260, retornaram 117, que contabilizou 45%.

O questionário aplicado contém 44 questões. Sendo 39 fechadas e mistas, nas quais buscamos traçar o perfil pessoal, socioeconômico e cultural e acadêmico dos bolsistas e 5 questões abertas, nas quais buscamos analisar a percepção dos beneficiados pelas bolsas na

UNEMAT, campus Cáceres, em relação as suas contribuições, para a permanência na instituição.

Segundo Oliveira e Lima (2010) o questionário é um instrumento de coleta de dados indicado para buscar informações relacionadas a um grupo elevando de sujeitos, pois dispensa a presença do/a pesquisador/a, no ato da elaboração das respostas pelos/as informantes.

Como já mencionamos o questionário foi direcionado aos sujeitos da pesquisa por intermédio do *software Google Forms*, através do qual, enviamos um *link* a cada sujeito, via *e-mail* pessoal. Ao ser retornado ao/a pesquisador/a gera um número, que observa a ordenação das devoluções dos/as respondentes. Para denominar os nossos sujeitos, e, sobretudo, manter o sigilo da sua identidade, empregamos nesta pesquisa, como forma de codificação as letras “AB – Acadêmico/a Bolsista”, associadas as letras que fazem referência a bolsa na qual o sujeito está vinculado, o número de devolução do questionário, gravado no *Google Forms*, e o ano de realização da pesquisa, como nos exemplos apresentados no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Código de denominação dos/as bolsistas

INFORMAÇÕES DOS BOLSISTAS	CÓDIGO
Acadêmico/a Bolsista PIBID 43, 2019	(ABP 43, 2019)
Acadêmico/a Bolsista do Programa de Residência Pedagógica, 115, 2019	(ABRP 115, 2019)
Acadêmico/a Bolsista do programa FOCCO 110, 2019	(ABF 110, 2019)
Acadêmico/a Bolsista do Programa de Extensão Universitária 95, 2019	(ABEU 95, 2019)
Acadêmico/a Bolsista PIBIC/PROBIC 81, 2019	(ABPP 81, 2019)

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

2.2 Metodologia de análise dos dados

Para finalizar esta sessão, dedicamos a explicar as técnicas empregadas para analisar os dados/informações levantados por intermédio da pesquisa. Empregamos para a análise das questões fechadas do questionário o uso de quadros, tabelas e gráficos e para a análise dos documentos institucionais e as questões abertas do questionário, empregamos a técnica da análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977) que se caracteriza em um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas entre os/as participantes de uma pesquisa, com o objetivo de se obter, a partir das mensagens trocadas nessa comunicação, inferências que levem a conhecimentos relativos ao que é pesquisado. A técnica se organiza em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Como recomenda a própria Bardin (1977) realizamos as três fases necessárias para a realização das análises dos conteúdos, a “pré-análise (flutuante)”, “exploração do material”, e o “tratamento dos resultados, inferências e interpretação dos dados”.

Inicialmente, organizamos a análise, partindo da escolha dos documentos que foram analisados, realizando a primeira leitura dos dados, estabelecendo os primeiros contatos com os conteúdos presentes nos textos, formulando os objetivos e as pré-categorias que fundamentaram as interpretações finais das análises, e projetando as primeiras explicações teóricas acerca dos relatos.

Na sequência procedemos a exploração do material organizado, aprofundamos na leitura dos dados, concluímos as categorizações, e realizamos as análises propriamente ditas. E na última fase, procedemos ao tratamento dos resultados, realizamos as inferências e as interpretações dos dados, mais especificamente, das categorias, e buscamos identificar novas descobertas. Nesta fase, os resultados obtidos nas etapas anteriores foram significados e validados, no confronto associativo e dedutivo que empreendemos, com base no que foi alcançado no estudo de caso e no referencial teórico elaborado.

Embora as pesquisas elaboradas com base na perspectiva crítico-dialética, privilegiem a interpretação e a compreensão dos dados analisados no desenvolvimento dos estudos, entendemos que ao adotar também a técnica quantitativa, de forma simultânea e complementar, apoiada em Gamboa (1998) e Minayo (2002), e ao adotar como técnica a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977), foi possível elaborar algumas categorias de análises, que emergiram dos dados coletados.

Assim, a categoria de análise, dimensões e indicadores que emergiram das questões fechadas do questionário foram tabuladas a partir da frequência das respostas e serviram para organizar e sistematizar informações acerca do perfil acadêmico, pessoal, socioeconômico, cultural, e outras informações acerca dos/as estudantes da graduação que acessaram as bolsas na UNEMAT, que se apresentaram pertinentes.

Já as categorias e dimensões que emergiram da análise de conteúdo, elaboradas com base nas respostas das questões abertas do questionário, foram empregadas para organizar as vozes dos sujeitos da pesquisa, e foram constituídas a partir da polissemia, (multiplicidade de sentidos) identificadas nos conteúdos das respostas.

Estas categorias e suas respectivas dimensões emergiram da análise de conteúdo, a partir das falas abertas dos/as participantes da pesquisa e se constituíram, ao passo em que a polissemia foi sendo sedimentada ou filtrada pelos consensos intersubjetivos, e possibilitaram que o próprio objeto da pesquisa, em interação dialética com os sujeitos que a realizaram,

considerando como sujeitos, a multiplicidade de pessoas envolvidas no processo, pesquisadores/as, bolsistas, formuladores/as dos programas e outros, criassem as categorias que foram analisadas, a partir dos discursos e das comunicações, que se apresentaram por intermédio dos conteúdos produzidos, como recomenda Bardin (1977).

Enfatizamos, que embora estejam presentes as técnicas quantitativas, as análises se deram a partir de uma perspectiva crítica e dialética, tendo como prioridade o caráter qualitativo e a construção final da síntese integradora. Ou seja, as técnicas quantitativas foram empregadas como apoio às técnicas qualitativas, que busca no processo de elaboração da pesquisa o desvelamento do objeto de estudo. Foram empregadas ainda, como apoio explicativo, e contribuíram para uma melhor compreensão, acerca do nosso objeto de estudo, que na concepção crítico dialética, não se efetiva fora do nível da qualidade.

Para compor a Categoria de Análise 01: Perfil dos/as bolsistas dos Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT, analisamos 03 dimensões e seus respectivos indicadores, conforme indica o quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas dos Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT

Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas dos Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT	
Dimensões	Indicadores
a) Perfil Pessoal e Socioeconômico	Sexo
	Estado Civil
	Faixa Etária
	Cor Audeclarada
	Renda Familiar
	Relações com o Trabalho Durante o Período a realização do Curso
	Auxílio da Instituição
	Das Modalidades de Auxílios Recebidos da Instituição
	Realização de Estágios Remunerados
	Localização das Residências
	Das Condições dos Domicílios e das Relações entre os Residentes
b) Perfil Cultural e Acadêmico	Escolaridade do Pai
	Escolaridade da Mãe
	Tipo de Instituição de Estudo do Ensino Fundamental
	Tipo de Instituição de Estudo do Ensino Médio
	Modalidade de Conclusão do Ensino Médio
	Ano de Conclusão do Ensino Médio
	Se já Possui Cursos de Graduação
	Curso de Vinculação na UNEMAT
	Motivos da Escolha do Curso de Ingresso
	Se ingressou para o Curso Desejado
	Motivos da Permanência dos bolsistas que não ingressaram para o curso
	Retenções
	Quantidades de Disciplinas com Retenções
	Relações: Semestres e Retenções

	Recuperação nas Disciplinas das Retenções
	Trancamento de Matrícula
	Adaptação a Vida Acadêmicas
c) Orientações da instituição	Palestras sobre o curso
	Palestras sobre o curso e sobre a instituição.
	Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do curso.
	Acompanhamento da coordenação em quase todo o primeiro semestre.
	Acompanhamento da coordenação durante todo o período que estou no curso.
	Ações do Diretório Central dos Estudantes (DCE).
	Ações do Centro Acadêmicos do Curso (CA).

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Já os conteúdos presentes nas respostas, produzidas pelos sujeitos para as questões abertas do questionário, foram codificadas com o auxílio do *Software WebQDA* e categorizadas, a partir da leitura flutuante das informações, inseridas pelos/as respondentes, em cada uma das questões direcionadas pela pesquisa, e possibilitou criar a “Categoria de análise 02: Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas para a permanência”, que foi organizada em 05 dimensões: 01 - Contribuições pedagógicas e acadêmicas, 02 - Constituição da identidade profissional, 03 - Ações qualificadoras do ensino, 04 - Contribuições econômicas e 05 - Desafios e possibilidades dos programas, conforme indica o quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Categoria 02: Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas para a permanência na UNEMAT

Categoria 02: Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas para a permanência na UNEMAT	
Dimensões de Análises	a) Dimensão 01: Contribuições pedagógicas e acadêmicas
	b) Dimensão 02: Constituição da identidade profissional
	c) Dimensão 03: Ações qualificadoras do ensino
	d) Dimensão 04: Contribuições econômicas
	e) Dimensão 05: Desafios e possibilidades dos programas

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Estes são os principais aspectos relacionados aos fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa. Passamos a próxima seção, que traz o referencial teórico, que sustenta nossas principais proposições e ratifica as análises elaboradas na pesquisa empírica.

3 POLÍTICAS DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO INGRESSO

Nesta seção trazemos inicialmente, um breve contexto da ES brasileira, apresentamos algumas importantes categorias teóricas que sustentam o estudo, focalizamos de maneira especial, na categoria “Acesso” e suas respectivas dimensões: ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade. Finalizamos a seção, trazendo a contextualização dos do PNAES, PNAEST e dos programas de bolsas acadêmicas PIBID, RP, FOCCO, Extensão Universitária e PIBIC/PROBIC.

3.1 Contextos da educação superior brasileira

A ES na perspectiva de Cunha (2007) teve início no Brasil, ainda no período da colônia, no ano de 1572, com a criação dos cursos de Artes/Filosofia e Teologia, no Colégio Jesuíta da Bahia. Ainda na colônia, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, a ES passou a ser realizada também no âmbito da Academia Real Militar do Rio de Janeiro, com a criação dos cursos de Anatomia e Cirurgia em (1808), e do ensino de Engenharia (1810).

Cunha (2007) afirma que durante o período da colônia e do império, o acesso à universidade pelos estudantes brasileiros se dava apenas por intermédio da Universidade de Coimbra, localizada em Portugal, e que, enquanto figura jurídica, ela veio a ser constituída no Brasil, apenas na Primeira República.

Devido sua instituição tardia, Lima (2010) explica que ela recebeu influências dos modelos já existentes, sendo o alemão, ligado ao pensamento de Kant, e o francês, alinhado ao pensamento de Descartes. Sofreu ainda, as influências do modelo latino-americano. Fato que explica ter sido pensada com as funções de construir conhecimentos, prestar serviços à sociedade e participar do processo de modernização e transformação da ordem social, a partir do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, ou seja, sofre também, forte influência do modelo positivista e liberal, uma vez que o positivismo já se encontrava fortemente difundido e o próprio contexto do movimento republicano, foi influenciado pelos ideais liberais.

Cunha (2007) ao escrever sobre a origem da universidade brasileira, na Primeira República, analisa dois grupos de instituições universitárias, um contendo as “de vida longa” e outro as “de vida curta”.

Observando o grupo das universidades de vida curta, consideramos que a primeira universidade criada no Brasil, foi segundo Cunha (1995) a de Manaus, em 1909, no auge do próspero ciclo da borracha, dissolvida no ano de 1926, seguida da universidade de São Paulo, criada em 1911, e dissolvida, segundo Antunha (1947, *apud* Cunha, 2007, p. 185), até o ano de 1917.

Cunha (2007) destaca ainda, dentre as universidades de vida curta a de Curitiba, que nasceu em 1912, porém, não sobreviveu a reforma Carlos Maximiliano, vindo a se dissolver, poucos anos após sua criação. De acordo com Cunha (2007) foi na Universidade de São Paulo, que se desenvolveu pela primeira vez, atividades de Extensão Universitária no Brasil.

Observando o grupo das universidades de vida longa, apresentado por Cunha (2007) destacamos as primeiras universidades que se consolidaram no país, a do Rio de Janeiro, criada em (1920) a de Minas Gerais em (1927) e a do Rio Grande do Sul. De acordo com o autor, foi nesta última instituição mencionada, que se fez pela primeira vez no Brasil, pesquisa tecnológica no âmbito de uma instituição de ES.

De acordo com Cunha (2007) o modelo de universidade que se seguiu no Brasil, após a institucionalização das universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, seguiu os mesmos processos observados por aglutinação de faculdades, sem, no entanto, haver a necessária articulação umas com as outras, o que produziu sérias críticas, devido a incapacidade de satisfazer os anseios da sociedade brasileira.

Como marco importante em relação ao desenvolvimento da Universidade brasileira, o autor apresenta a criação do Ministério da Educação (1930), e do Estatuto das Universidades Brasileiras de (1931), que fecham o período de predominância do positivismo, na orientação das questões da ES, ao inaugurar outro, no qual, o fascismo o substituiu.

Em relação as universidades, Cunha (2007) compreende, que a Revolução de 1930, criou condições para a partir de 1931, duas correntes se destacarem nitidamente, a liberal e a autoritária, cada uma, empreendendo medidas tendentes a implementar o seu projeto de universidade. Entretanto, como afirma o autor, no decorrer da Era Vargas, as ideias liberais foram sendo tolhidas, e a partir do ano de 1935, a repressão generalizada retirou de cena as ideias educacionais liberais, pela prisão de quem as sustentassem, uns liberais se calaram, na cadeia ou em casa, outros aderiram à nova ordem. Assim, de 1937 em diante, foi sendo construída uma estrutura educacional completamente nova, consistente com o regime autoritário, que se iniciava.

O autor relembra que no início da Era Vargas, 1930, havia no Brasil três universidades: a do Rio de Janeiro, a de Minas Gerais e a do Rio Grande do Sul, e que ao

final, em 1945, este número havia sido ampliado para cinco. Sendo a Universidade de São Paulo, criada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, esta última, de curta longevidade, vez que foi absorvida no ano de 1939, pela Universidade do Brasil.

Em relação ao número de estudantes na ES, Cunha (2007, p. 207) lembra que “em 1932, ao início do período estudado, havia 21 mil estudantes nas escolas superiores do país, chegando a 27 mil ao seu termino”.

De acordo com Martins (2002) no período de 1945 a 1968, assistiu-se à luta do movimento estudantil e de jovens professores, na defesa do ensino público, do modelo de universidade, em oposição às escolas isoladas, e da reivindicação para a eliminação do setor privado por absorção pública. Estava em pauta, a discussão sobre a reforma de todo o sistema de ensino, em especial, o da universidade.

O autor afirma ainda, que o elitismo se refletia no atendimento de parcela mínima da população, sobretudo, dos estratos mais privilegiados. E que para os defensores da ES, preferencialmente, realizada na universidade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, aprovada pelo Congresso em 1961, representou uma derrota, e foi considerada uma vitória dos defensores da iniciativa privada, acenando a bandeira da liberdade do ensino (MARTINS, 2002).

Quanto ao número de universidades criadas do período de 1945, final do governo Vargas, ao período que houve a culminância do golpe civil militar de 1964, foram 15 universidades federais. A criação de dez delas, de acordo com o autor, coincidiu com o governo desenvolvimentista, de Juscelino Kubitscheck, sendo oito, em 1960, e duas, no início de 1961 (BIASOTTO, 2010).

Depois de instaurado o regime civil militar, iniciado em 1964, Martins (2002) explica, que o movimento estudantil foi desmantelado, e que os militares mantiveram as universidades públicas, sob rígida vigilância, pois passaram a ser encaradas como focos de subversão, ocorrendo em consequência, o expurgo de importantes lideranças da ES e a expansão do setor privado, sobretudo, a partir de 1970.

O autor entende, que a reforma de 1968, a despeito de ocorrer em clima de deterioração dos direitos civis, inspirou-se em muitas das ideias do movimento estudantil e da intelectualidade das décadas anteriores: 1 - instituiu o departamento como unidade mínima de ensino; 2 - criou os institutos básicos; 3 - organizou o currículo em ciclos básicos e o profissionalizante; 4 - alterou o exame vestibular; 5 - aboliu a cátedra, 6 - tornou as decisões mais democráticas, 7 - institucionalizou a pesquisa; 8 - e centralizou decisões em órgãos federais.

Em relação ao número de universidades criadas no período da ditadura civil militar, de 1964, aos anos finais do processo de transição democrática 1985, Biasotto (2010) afirma que foram 16 universidades federais.

Dentre estas poucas universidades federais, criadas no período, o estudo de Veloso (2000) nos permite inferir que está a criação da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT, criada pela lei nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970, sendo uma importante conquista, fruto das lutas e das reivindicações da população mato-grossense,

De acordo com Veloso, Silva, e Beraldo (2011) em conformidade com as origens de outras universidades brasileiras, a UFMT incorporou as instituições de ES que existiam em Cuiabá, herdando também seus patrimônios, assim como, os 11 cursos de graduação que estas instituições ofertavam.

Vale ressaltar que em 20 de março de 2018, por intermédio da Lei Federal nº 13.637, o *Campus* de Rondonópolis foi desmembrado da UFMT, e criada, mais uma universidade pública, que vinculada ao Ministério da Educação, passou a ser denominada, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Com isso, atualmente o Estado de Mato Grosso possui duas universidades federais, sendo a UFMT e a UFR (INEP, 2018).

No percurso histórico empreendido, em relação a ES e a universidade brasileira, chegamos, finalmente, ao nosso local de estudo, a Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, que de acordo com Nodari (2016) foi a segunda universidade instituída no Estado.

A UNEMAT adquiriu o *status* de universidade, por intermédio do Decreto nº 30 de 15 de dezembro, apenas no ano de 1993, e ela originou-se do Instituto de Ensino Superior de Cáceres - IESC, instituído pelo Decreto Municipal nº 190 de 20 de julho, de 1978. Tendo sido autorizado o funcionamento dos cursos ministrados pelo referido instituto, apenas em 30 de maio, de 1984, pelo Decreto Federal nº 89.719 (VELOSO, SILVA e BERALDO, 2011).

De acordo com a UNEMAT (2015) em 19 de dezembro de 1985, por intermédio da Lei Estadual nº. 4.960, o Poder Executivo Estadual transformou a instituição em uma entidade fundacional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso. Essa lei alterou novamente o nome da instituição, que passou a se chamar Fundação Centro Universitário de Cáceres - Fucuc, e a ter como missão a promoção da pesquisa e do estudo dos diferentes ramos do saber, além da divulgação científica, técnica e cultural.

Segundo a UNEMAT (2015) a denominação, Fundação Centro Universitário de Cáceres - Fucuc, perdurou até o ano de 1989, quando por intermédio da Lei Estadual nº. 5.495, foi novamente alterada, desta vez, para Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres - FCESC. Após o período de 3 anos, em 1992, a instituição teve mais uma vez, sua

denominação modificada, por intermédio da Lei Complementar nº. 14, passando à Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso - Fesmat.

Finalmente, na data de 15 de dezembro de 1993, a Lei Complementar nº. 30, instituiu a denominação que predomina até os dias atuais, Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. A referida lei designou também, a partir da sua aprovação, que a instituição passasse a ser mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso - Funemat (UNEMAT, 2015).

Silva, Veloso e Beraldo (2011) afirmam que a UNEMAT é conhecida como a universidade do interior para o interior. Em consonância, Lima, Malange e Barbosa (2015, p. 1042), também afirmam que:

A vocação da Unemat é a de ser uma instituição voltada para o interior. Nesse sentido, a expansão da IES ocorreu em forma de rede, criando *campi*, núcleos pedagógicos e polos em locais remotos do Estado, com o objetivo de atingir o maior número de pessoas, com ações sobre os vários municípios.

Nodari (2018) considera, que em virtude da sua expansão, a UNEMAT ganha relevância no cenário estadual, por estar presente em muitas cidades do interior do estado.

Em relação a ES, realizada em IES do setor privado, de acordo com Veloso, Silva e Beraldo (2011) no estado de Mato Grosso foi instituída na década de 1980, a primeira instituição, e desde então, observa-se que houve um expressivo crescimento deste setor, não apenas em Mato Grosso, mas em toda a região Centro Oeste, e no país.

Em relação as instituições públicas e privadas, que ofertam a ES no Estado de Mato Grosso, segundo os dados do Inep (2018) são atualmente, 59. Quanto às universidades, espaços privilegiados pelo nosso estudo, entre públicas e privadas o Estado de Mato Grosso possui até os dias atuais, 4 instituições, sendo 3 públicas, duas federais – UFMT e UFR e uma estadual – UNEMAT e 1 privada UNIC – Universidade de Cuiabá, criada no de 1988.

Biasotto (2010) explica, que durante os 21 anos da ditadura civil militar brasileira, foram criadas apenas 15 universidades, e que durante o período de transição para a redemocratização do país, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira de 1988, inspirada no espírito das lutas por democracia, e por direitos políticos e sociais, sendo estes últimos, salvaguardados pelo Artigo 6º, da referida constituição, nos quais se incluem o direito a educação, que também é referenciada no Art. 205, que promete em termos legais, uma educação para todos, conforme se expressa, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

De acordo com Biasotto (2010) do período de 1986 a 2002, foram criadas 9 universidades no Brasil, sendo 6 no governo de Fernando Henrique Cardoso, 1 em 2000 e 5 em 2002. Neste período, segundo o autor, inspirado no neoliberalismo, o governo FHC, além de permitir uma expansão muito grande de Faculdades Particulares no país, promoveu o maior sucateamento já experimentado pelas Universidades Públicas brasileiras.

Dentre os principais problemas enfrentados pelas universidades públicas brasileiras, no período do governo de FHC, o autor destaca a falta de verba para a pesquisa e a extensão universitária.

Entre 2005 a 2009, período governado por Luiz Inácio Lula da Silva, foram criadas 12 Universidades no Brasil. Sendo que, no ano de 2011, segundo Veloso, Silva e Beraldo (2011) esse total já havia saltado para 14. Contudo, apesar do investimento na construção de universidades públicas, como nunca visto, atualmente, segundo o INEP (2018) do total de 2.448 IES, 2.153 (88%) são do setor privado, enquanto que, apenas 296 (12%) são do setor público.

Ao observar estas 2.448 IES, por categoria administrativa no ano de 2018, percebemos que apenas 8%, que representa 199 instituições são Universidades, sendo 107, públicas, que representam 54%, e 92, que representam 46% do setor privado (INEP, 2018).

Em relação as unidades federativas das 106 universidades públicas brasileiras, 63 são federais, que representam 59%, as estaduais, categoria na qual se inclui a UNEMAT, somam 39, representando 37%, e as municipais somam-se 4, que representam 4% do total (INEP, 2018).

O acompanhamento e a análise dos dados disponibilizados pelo INEP, sobretudo, a partir da década de 1990, em relação a expansão da ES, não deixa dúvidas de que o processo tem se dado majoritariamente centrado no crescimento do setor privado, em detrimento do setor público, salvo a criação de algumas importantes instituições universitárias, que ainda tem mantido esta categoria administrativa em número mais expressivo, ainda que pouco significativa a distância, em relação ao setor privado, além da criação de Institutos Federais - IF e Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, que não revoga a avolumada supremacia do setor privado, quando observado as categorias administrativas Centro Universitários e Faculdades, nas quais se concentram a grande maioria dos estudantes da graduação brasileira (84%).

É importante destacar que a expansão da ES, não garante a sua democratização, pois apesar das suas possíveis relações, a primeira ação, por si, não garante a segunda. Com isso, entendemos, que embora a expansão da ES seja necessária ao alcance da democratização do acesso a esta fase da educação, é preciso considerar que expandir não é suficiente, para que o acesso seja democratizado, pois a democratização exige ações concretas, que visem possibilitar que os sujeitos ingressem, permaneçam e concluam os cursos com a qualidade demanda, conforme será observado na subseção a seguir.

3.2 Acesso: ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade

Antes de adentrarmos especificamente na discussão em relação a categoria acesso e suas respectivas dimensões: ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade, pensamos ser importante trazer alguns conceitos que nos sustentam em relação a categoria democratização, considerando sua intrínseca relação com a democracia.

Consideramos que a ES é um bem público, que precisa estar à disposição de todas as pessoas nas sociedades de fato, democráticas, pois a democracia pressupõe que todos possuem direitos de participar e de se desenvolver, e que estes direitos precisam ser garantidos. Logo, estamos nos referindo a democracia em seu sentido literal, na qual o poder emana do povo.

Ao tratarmos a categoria “Democracia”, é preciso que consideremos a multiplicidade de significados que este termo tem adquirido, segundo o espaço e o tempo, no qual se insere. Neste sentido, destacamos Wood (2003) que é enfática, ao afirmar que a democracia e o capitalismo são essencialmente incompatíveis. Embora, concordemos com a autora, também consideramos que apesar das incompatibilidades tanto o capitalismo, quanto a democracia coexistem nas sociedades atuais.

Com isso, enfatizamos que a democracia a qual Wood (2003) se refere, é aquela conceituada em sentido literal, que tem como significação o poder popular ou o governo do povo. A autora, enfatiza que o conceito de democracia tem sofrido o esvaziamento do caráter social, a partir do desenvolvimento do capitalismo.

Entendemos que este esvaziamento tem se dado, no sentido de levá-la a suportar o capitalismo, uma vez que ela deixa de ter seu caráter ativo de compartilhamento do poder com o povo, com as massas e passa a ser uma democracia passiva, muitas vezes reduzida ao direito ao voto, como afirma Coutinho (2008).

Ante a constatação de que o conceito de democracia tem passado por transformações, no sentido de compatibilizá-la com o capitalismo, nos vemos no desafio de buscar identificar o tipo de democracia presente na sociedade atual, e para tal, destacamos o estudo elaborado por Luz (2013), que após a apresentação de diversos conceitos para o termo, identificou que a democracia presente na sociedade brasileira atual, é a democracia liberal e não a plena, na qual todos os sujeitos teriam os seus direitos de participação respeitados e garantidos, no caso específico, teriam o direito ao acesso pleno a ES.

Como afirma Luz (2013, p. 31), “a democracia disseminada e existente na sociedade se concretiza na perspectiva da democracia liberal, a qual vincula a ideia de igualdade de oportunidade e exalta a capacidade de cada indivíduo, caminhando na contramão da realização da igualdade plena”.

Luz (2013) entende, que a democracia liberal caminha na perspectiva de que as oportunidades de acesso são dadas a todos os cidadãos, mas que cabe a eles competirem entre si, para alcançá-lo. Entretanto, esta perspectiva transfere para os sujeitos as responsabilidades do alcance ou não do acesso, uma vez que considera que as oportunidades foram dadas a todos. Todavia, ela é contrária ao acesso e a igualdade reais, uma vez que as oportunidades não são de fato, colocadas à disposição de todos os sujeitos, pois as condições econômicas, políticas, sociais e educacionais não são as mesmas para todos, nas sociedades capitalistas. Logo, as contradições do sistema capitalista e sua incompatibilidade com os direitos e com a própria democracia plena, são impeditivos para que a competição entre os sujeitos seja justa e igualitária.

Analisando a categoria teórica “Democracia”, considerando o contexto econômico capitalista, e o contexto da democratização da ES brasileira, a partir do exposto por Luz (2013), é possível compreender que a democracia liberal é aquela que busca garantir o direito das pessoas que objetivam o acesso à ES, de competir para o alcance deste objetivo, entretanto, as condições para competir não são igualitárias.

É justamente em função da realidade concreta e dos avanços possíveis nas democracias liberais, que os estudos atuais revelam que a ES brasileira, apesar de situada em um contexto democrático e de tão propalada a necessária democratização, continua a contribuir para a perpetuação dos processos de exclusão social, cultural, intelectual, política e econômica, tanto dos sujeitos, individualmente, quanto dos grupos, cidades e Estados, tal qual percebido na sua gênese.

Vale destacar mais uma vez, Luz (2017), que nos ajuda na compreensão da categoria democratização, como ação contínua, na busca da construção da democracia plena, no caso

específico do acesso a ES, na busca de tornar esta fase da educação acessível a todas as pessoas.

Voltando esta realidade especificamente para o contexto do nosso estudo, podemos mencionar ainda a tese apresentada por Luz (2017, p. 9) que demonstra, “as políticas de ingresso na ES, considerando o período de 1995 a 2015, fundamentam-se em uma lógica meritocrática e competitiva, porém, contraditoriamente, oferecem possibilidades para certa democratização e inclusão na ES pública”.

A partir da tese da autora, fica evidente que as políticas de ingresso implementadas no período de 1995 a 2015, trazem as possibilidades para a democratização, pois se observa a partir destas políticas, algumas ações no sentido de incluir os indivíduos na ES, porém as políticas voltadas especificamente, para o ingresso não garantem a democratização do acesso, pois conforme o conceito adotado pela autora, para a categoria acesso, estas ações precisam estar voltadas para as dimensões do ingresso, da permanência e da conclusão dos cursos e não apenas para o ingresso.

Diante ao exposto, chegamos então ao conceito que também adotamos para a categoria teórica “Acesso”, com o entendimento de que ele deve ser tratado, a partir das suas dimensões ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade.

Neste sentido, entendemos que democratizar o acesso, significa garantir aos sujeitos, que todas estas dimensões possam ser acessadas. Porém, como já destacado, a permanência ainda não tem sido possibilitada a muitos estudantes que ingressam na ES, e sem permanecer, passam a integrar as estatísticas da evasão, não concluindo os cursos.

Esta situação nos remete a Bourdieu e Champagne (2007) que tratam dos excluídos do interior e contribuem para discussão do acesso a ES no Brasil, a partir da constatação de que vivemos em uma democracia liberal, que nutre a ideia de que as oportunidades são dadas a todos pelo Estado, e que cabe aos sujeitos competir para o acesso a esta fase da educação. Todavia, análises empreendidas acerca dos dados do Inep (2018) indicam que embora a ES, tenha possibilitado um maior número de ingressantes, a taxa de permanência e de conclusão dos cursos não tem acompanhado a taxa de ingresso, o que reforça a tese de que, não têm sido implementadas políticas de permanência, suficientes para o atendimento de todos que necessitam de auxílio para se manterem nesta fase da educação.

Assim, constatamos que os processos de exclusão da ES têm apresentado aspectos diferenciados, mais difíceis de serem percebidos e compreendidos, a partir da década de 1990, pois se observa que o processo de expansão da ES brasileira, que deveria garantir a democratização do acesso, tem sido marcado por contradições, e embora os sujeitos estejam

ingressando mais na ES, não tem tido suas necessidades atendidas, de forma a permanecer e chegarem a conclusão dos cursos.

Destacamos então, que os conceitos de democratização no âmbito da ES, adotados pela pesquisa, são similares aos apresentados por Coutinho (2008) como o caminho percorrido na busca da aproximação da democracia plena, aliado ao conceito defendido por Veloso, Silva e Beraldo (2011) e Luz (2017) em combinação com os termos ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade.

Lima, Malange e Barbosa (2016) e Nodari (2016) entendem que o ingresso à ES no Brasil, teve um salto quantitativo de 1996 a 2014, impulsionado por Programas oficiais do Estado brasileiro, como o Programa Universidade para Todos - PROUNI, Financiamento Estudantil - FIES, Exame Nacional do Ensino Médio - Enem e Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Avançando na concessão de bolsas e/ou financiamento estudantil, sobretudo, facultando o ingresso nas IES do setor privado. Contudo, em relação à permanência, a qualidade e a conclusão dos cursos, a política tem sido pouco efetiva.

Para os referidos autores, as políticas brasileiras de democratização da ES têm priorizado as ações voltadas para o ingresso, conceituado como acesso, enquanto que as ações voltadas para a permanência e a conclusão têm sido reduzidas a programas de financiamento e concessão de bolsas em Instituições de ES da rede privada. Assim, apesar da ampliação do número de vagas na ES ter sido considerável, no período de 1996 à 2014, essa ampliação não tem expressado na mesma proporção, o crescimento do número de estudantes que concluem a graduação.

Lima, Malange e Barbosa (2016) compreendem ainda, que a democratização da ES não se efetiva apenas com a expansão quantitativa, ampliação do número de vagas, pois consideram, que o ingresso do estudante nas instituições que ofertam a ES é apenas o início de um percurso mais complexo, que precisa considerar, tal como a dimensão do ingresso, as dimensões da permanência, da qualidade no ensino e da conclusão.

Em consonância, Nodari (2016, p. 73) também compreende que “entrar na universidade é apenas o primeiro passo a ser dado e o período posterior ao ingresso acaba se tornando um problema de igual proporção”.

Na mesma perspectiva, Veloso, Silva e Beraldo (2011), analisam que o aprofundamento da discussão sobre a democratização na ES, desafia as políticas a considerar, além do ingresso, a permanência do aluno e as condições efetivas para a sua formação com qualidade. Pois, embora os estudos tenham apontado para a preocupação em relação a expansão do ingresso, através da criação de novas vagas, também têm levado a reflexões em

relação ao atendimento que tem sido direcionado a estes novos ingressantes na ES, considerando suas especificidades econômicas, sociais, culturais, acadêmicas, pedagógicas, geográficas, relacionais, e outras. Também refletem sobre as políticas voltadas para a permanência que as IES têm oferecido aos seus acadêmicos, visando mantê-los na instituição, e garantir a qualidade no seu processo formativo.

Luz (2017, p. 62) ao discutir a categoria democratização, a partir de Silva e Veloso, a compreende como:

Uma possibilidade, um processo, um movimento da realidade concreta que possibilita um caminhar para a democracia. Democratização, portanto, é busca, é anseio, é perspectiva, é trajetória, é construção, é o fazer levando em conta o aqui-agora (com suas inconsistências, com suas perturbações). Numa síntese simplificada, poderíamos dizer: democratização é caminhar na direção da democracia, ou seja, tendo essa como referência.

Também compreendemos a categoria teórica, democratização da ES como a ação de pessoas, grupos, instituições e políticas na busca de tornar esta etapa da educação mais democrática. Entretanto, consideramos que o contexto destas lutas é a sociedade capitalista, que nutre o sistema econômico presente, que se contrapõe a democracia plena e a sociedade de direito. E é justamente em razão disto, que a democracia plena torna-se uma busca, e sua plenitude inalcançável, nos contextos econômicos capitalistas, cuja democracia possível, segundo Luz (2017) é a democracia liberal.

De acordo com Lima, Malange e Barbosa (2017), os dados das pesquisas realizadas com o objetivo de conhecer os processos de democratização e expansão da ES na UNEMAT, evidenciam que em relação ao ingresso, a instituição vem cumprindo sua missão, de ter o ingresso democrático e concluem que sua expansão teve um processo democratizado, mesmo que sem uma intencionalidade explícita em documentos.

A democratização que permitiu o ingresso a populações tradicionais e diversificadas emergiu da realidade local, dos contextos regionais, e das necessidades das comunidades, onde a UNEMAT está inserida, ainda que em alguns momentos de forma não planejada, e sem nenhuma intenção de implantar as políticas nacionais. Todavia, os autores acreditam, que as pesquisas demonstram que na UNEMAT houve uma democratização prioritariamente pelo acesso, concebido apenas como ingresso e que apesar de possibilitar ingresso a todas as classes, povos e raças indistintamente, o problema da permanência está cada vez mais evidente (LIMA, MALANGE e BARBOSA, 2016).

Uma vez explanado acerca das categorias teóricas: “Democracia”, “Democratização da ES” e “Acesso”, buscamos aprofundar o estudo em relação as dimensões da categoria

“Acesso”: “Ingresso”, “Permanência” e “Conclusão dos Cursos com Qualidade”, com foco, na “Permanência”, especificamente, focada na Universidade Pública.

É neste contexto da discussão que chegamos de fato ao nosso foco de estudo, que é a permanência na ES, e especialmente, na Universidade, uma vez que temos como objetivo principal, compreender as contribuições das Bolsas Universitárias ofertadas na graduação da UNEMAT, campus Cáceres, para a permanência dos/as beneficiados na instituição.

Ao tratar especificamente da dimensão da “Permanência”, mas sem deixar de olhar para as demais dimensões, que formam a categoria teórica, “Acesso”, e buscar compreender como elas se interligam e dialogam entre si, entendemos que estas dimensões ao serem materializadas em ações, visando democratizar a ES e a Universidade Públicas, podem chegar a compor na prática, o que denominamos teoricamente por “Democratização do Acesso”.

De acordo com o método dialético nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido, se focalizado isoladamente, sem conexão com os fenômenos que o cercam, pois todo fenômeno, tomado de qualquer campo da natureza, pode converter-se em um absurdo, se examinado sem conexão com as condições que o cercam, ou desligado delas; e pelo contrário, todo fenômeno pode ser compreendido e explicado, se examinado em sua conexão indissolúvel com os fenômenos circundantes e condicionado por eles (STALIN, 1938).

Assim, ao buscar compreender a dimensão da “Permanência”, fomos desafiados a analisar também, a dimensão da evasão, que é o seu contraditório, ou seja, se o/a acadêmico/a não permaneceu na instituição ou no curso, significa que por alguma razão, evadiu deste espaço de construção do conhecimento. Diante disso, em vez de tratarmos apenas o tema da Permanência, temos que trabalhar com a relação Permanência/Evasão, pois a evasão é um processo complexo e multifacetado, que se configura a partir de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas, visto que são diversos os fatores que podem levar a evasão dos/as estudantes da ES.

Entendemos que as dimensões da “Permanência” e da “Evasão”, ao serem analisadas como dimensões contraditórias, podem ser identificadas também, no interior da categoria teórica, “Fluxo Acadêmico”, que possui outras dimensões, como: “Retenção”, “Reprovação”, “Trancamento de Matrícula”, que desafiam as políticas de democratização do acesso à ES e à Universidade Públicas, à medida que incidem na permanência e na evasão dos/as estudantes, nas Taxas de Conclusão dos Cursos e na Qualidade da Formação.

Buscamos analisar estas categorias, e suas dimensões, na intenção de compreender o contexto da inserção, ou as razões que têm levado a implementação das Políticas de

Permanência, que vêm se materializando nas Universidades Públicas brasileiras, por intermédio dos Programas de Permanência, implementados, dentre estes, o PIBID, o Programa de RP, o Programa FOCCO, o Programa em Extensão Universitária e o PIBIC/PROBIC, todos implementados na UNEMAT, instituição na qual o presente estudo foi realizado.

Entendemos que uma política pública ao ser implementada possui como intensão atender a uma demanda e resolver uma problemática, neste caso, entendemos que seja o problema da evasão, pois o/a estudante da ES, especialmente, das Universidades Públicas, ao evadirem destes espaços, estão anunciando que as políticas de ingresso têm sido mais democratizadas, porém, as políticas de permanência precisam avançar, no sentido, de possibilitar que o acesso de fato se efetive.

Para o levantamento dos dados acerca das dimensões da categoria “Acesso”: Ingresso, Permanência e Conclusão dos Cursos, assim como, das dimensões da Categoria “Fluxo Acadêmico”: “Retenção”, “Reprovação”, “Trancamento de Matrícula”, e “Evasão”, nos valem dos bancos de dados disponíveis no site do INEP, que possibilitam identificar estatísticas históricas, em relação a cada uma destas dimensões e por intermédio do esforço de análise buscamos perceber como estas categorias e dimensões se desenvolvem e dialogam umas com as outras, resultando no quadro atual, da democratização do acesso à ES e à Universidade Públicas brasileiras. Também nos é possibilitado identificar algumas contradições como: número de vagas superior ao total de ingressantes, aumento da taxa de ingresso e queda na taxa de conclusão dos cursos, dentre outras, que serão possíveis de perceber no decorrer da leitura desta seção.

Estudar as políticas de democratização do acesso à ES e à Universidade Públicas brasileiras, tendo como objetivo explicar que democratizar o acesso demanda mais que apenas inserir, ou contribuir para o ingresso das pessoas nas universidades, ou outras instituições que ofertam esta etapa da educação, exige que tenhamos o esforço de apresentar conceitos que nos sustentem em nossas proposições. Assim, nos propusemos nesta parte inicial da seção, apresentar os principais conceitos adotados por esta pesquisa, a fim de sustentar nossas concepções teóricas, a partir daqueles que já tiveram o esforço de traçar o caminho, para que pudéssemos realizar estudos posteriores.

Iniciamos esta tarefa, apresentando os conceitos adotados para as dimensões: ingresso, permanência e conclusão dos cursos, logo, para as dimensões que compõem a categoria teórica, “Acesso”, que de acordo com Veloso, Silva e Beraldo (2011) precisam ser tratadas em conjunto, para que ofereçam uma visão totalizadora da realidade.

A concepção adotada para a categoria teórica “Acesso”, nos obriga a adoção de um conceito de ingresso, que considere a necessária indissociabilidade entre ingresso, permanência e conclusão dos cursos, no ato do planejamento e da execução das políticas voltadas para a democratização do acesso à ES no Brasil. Assim, ao tratar do ingresso, nos referimos aos sujeitos que ao serem aprovados em processos seletivos voltados para a inserção na ES, realizam as suas matrículas. Logo, não adotamos o conceito de ingresso, como sinônimo de acesso, como vêm sendo adotado nas políticas, conforme observa Lima, Malange e Barbosa (2016, p. 6):

Na perspectiva das políticas para a educação superior, acesso implica no ingresso a esse nível de ensino, quer dizer, no ato de passagem para o espaço acadêmico. Contudo o ingresso não assegura a efetiva continuidade ou a conclusão do trajeto acadêmico. Assim, é necessário considerar a dimensão da permanência, que sinaliza o percurso sequente e bem sucedido, a conclusão.

Então, destacamos que o ingresso para este estudo é parte do processo de democratização do “Acesso”, e que o acesso não se encerra no ato do ingresso, mas apenas se inicia, encerrando-se com a conclusão do curso com qualidade, cuja dimensão da permanência é condição essencialmente necessária, e a dimensão da evasão é o seu contraditório, que encerra toda e qualquer possibilidade de sucesso e conclusão, uma vez que para tal, é necessário que o/a acadêmico/a permaneça na instituição e no curso.

Ao identificar historicamente a questão do ingresso à ES no Brasil, é importante destacar que até o ano de 2009, o processo de seleção de candidatos se dava apenas por intermédio dos vestibulares, porém, a partir do referido ano, como Política de ingresso à ES nasce também o Sisu, que passa a integrar ao Sistema de seleção, tendo como mecanismo a prova do ENEM, como meio de comprovação do desempenho dos/as candidatos/as.

Conforme afirmam Lima, Malange e Barbosa (2016, p. 12) “em 2009 as notas obtidas no ENEM também passaram a ser utilizadas pelo Sisu, sistema base utilizado como critério de seleção, para as bolsas do Prouni e para ingresso à algumas universidades públicas e privadas, já que a adesão da universidade ao Sisu é voluntária”. De acordo com os referidos autores:

Atualmente o ENEM/SISU se tornou o maior processo seletivo aplicado para ingresso na Educação Superior no Brasil e em 2014 ultrapassou o número de 9,5 milhões de candidatos inscritos. Oferece anualmente vagas na maioria da IES públicas (federais, estaduais e municipais) e num grande número de IES privadas, principalmente por ser um dos critérios utilizados para acessar as bolsas do Prouni e os financiamentos do FIES (LIMA, MALANGE e BARBOSA, 2016, p. 12).

Lima, Malange e Barbosa (2016) destacam que no ingresso por meio do Enem/Sisu

está prevista a reserva de vagas, que leva em consideração para o seu preenchimento, critérios socioeconômicos e étnicos. Entre esses, está inserida a Política de Ações Afirmativas (Lei nº. 12.711/2012), que prevê a reserva de vagas a partir de critérios étnico raciais. Todavia, a autora ajuíza, que essa política desenvolvida isolada de ações que ofereçam condições para a permanência desses estudantes, contribui apenas para o ingresso desses estudantes, que não possuindo condições educacionais e socioeconômicas acabam reforçando os quadros de retenção nos cursos e da própria evasão.

Diante a esta constatação, explica que as inovações nas formas de seleção para o ingresso na ES têm conseguido modificar o panorama de seletividade social sobre quais públicos ingressam nesse nível de ensino, mas ainda não resolveu o problema da permanência e da qualidade. Assim, é preciso questionar se as políticas de expansão estão de fato democratizando a ES.

Diante da importância das políticas de permanência para a democratização do acesso à ES e a Universidade Públicas, adotamos como conceito de permanência, o criado por Gimenez e Maciel (2016), após a elaboração de um estado da arte, que teve como finalidade analisar a permanência na ES, no qual, identificaram que a permanência tem relação com os objetivos da política de Assistência Estudantil, realizadas nas universidades, sendo esta inclusiva e de direito social. Assim, para os autores a “permanência” é uma estratégia da política social que influi diretamente na manutenção dos estudantes na ES, por intermédio da oferta de bolsas e auxílios, caracterizados como bolsa-permanência.

Ao tratarmos da dimensão da conclusão/integralização dos cursos, entendemos que são equivalentes ao número de acadêmicos que chegam ao final do curso e são diplomados, independente do prazo, se foi durante o período mínimo estabelecido para a conclusão/integralização dos cursos, ou terem concluído depois de transcorridos estes períodos, pois entendemos que cada sujeito possui seu tempo de aprendizagem, que precisa ser respeitado e valorizado.

Entendemos que adotar tão perspectiva, exige um esforço para o acompanhamento individual do estudante, e buscar entender o seu percurso acadêmico, em particular, e não apenas inseri-lo em um dado estatístico anual, que invisibiliza a real condição dos sujeitos, pois não aprofunda os conhecimentos sobre as suas dificuldades e aspirações, dentro do contexto de inserção, e, sobretudo, suas possibilidades de vir a integralizar os cursos.

Ao tratarmos da dimensão conclusão/integralização dos cursos, somos remetidos a dimensão da retenção, que é um dos fatores que incidem na não integralização dos cursos no tempo mínimo. No que se refere ao termo retenção, Veloso, Silva e Beraldo (2011) o

conceituam, como a permanência no curso de ingresso, por período maior que os anos mínimos, previstos para a sua integralização.

Nodari (2016) também entende que a retenção se dá a partir da manutenção do vínculo ativo com o curso de graduação ao qual ingressou, após transcorrido o tempo mínimo para a sua integralização ou conclusão. Assim, englobam nesse termo, os acadêmicos, que nos períodos estabelecidos pelos PPC dos cursos, para a sua integralização, ainda necessitem estar matriculados em pelo menos uma disciplina, ou que estejam com a matrícula trancada, ou em mobilidade acadêmica.

Nós propomos um novo olhar e um novo conceito para estes sujeitos, e assim, sugerimos tratar os/as acadêmicos/as que atualmente são considerados retidos, como possíveis concluintes, criando-se desta forma, uma nova dimensão, dentro da categoria, “Percurso Acadêmico”, que passa a compreender aqueles que apesar das dificuldades no percurso, continuam vinculados as instituições de ES, portanto, estão no caminho, não desistiram do processo, ainda que tenham reprovado ou trancado o curso durante a trajetória.

Propomos esta nova forma de conceituação, uma vez que constatamos que Documentos do MEC e do Inep, assim como diversos autores, a exemplo de Veloso, Silva e Beraldo (2011) calculam a integralização dos cursos, a partir do ingresso na graduação, e sua conclusão após transcorridos os períodos mínimos de conclusão, estabelecidos pelos seus PPC, ao passo que atribuem aos que ainda não conseguiram estar na linha de chegada, ao finalizar o referido período, que varia de curso para curso, o conceito de retidos.

Discordamos desta forma de contabilização da taxa de conclusão/diplomação, pelos motivos já apresentados, pelo fato de que ela não permite um acompanhamento individualizado dos sujeitos e das condições particulares do seu percurso nas instituições de ES e nos cursos, e pelo fato de não respeitar e valorizar o tempo que cada acadêmico/a possui para construir os seus conhecimentos.

Além disso, pensamos que uma ES, que se propõe democratizar o acesso de todos os sujeitos a este nível do ensino, considerando o acesso a partir das suas múltiplas dimensões, ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade, não pode entender que passar mais tempo em processo de formação seja algo negativo, para todos os sujeitos. Pois cada um possui um ritmo de aprendizagem diferenciado, e como o objetivo final é que se alcance uma formação de qualidade, estar aberta a atender aos sujeitos por um tempo maior, pode ser visto como algo positivo, para que as pessoas que necessitam de mais tempo para construírem os seus conhecimentos, possam também conseguir alcançar a qualidade desejada, e evitar, que os sujeitos possam vir a evadir das instituições e dos cursos, uma vez que as pressões impostas

pelo tempo mínimo, acabam por se tornar mais um desafio, especialmente, para aqueles/as que possuem mais dificuldades.

Outros conceitos também são demandados, para dar conta de explicar, como esta pesquisa compreende os diversos elementos que integram o contexto da ES, logo, elementos que a constitui e também são constituídos por ela. Dentre estes conceitos destacamos o de evasão.

A pesquisa teórica acerca do conceito atribuído ao termo *evasão* levou a compreensão de que existem algumas ambiguidades em relação a sua conceituação, que merecem ser levadas em consideração.

A princípio o termo parece fácil de conceituar, por meio de uma equação equivalente simples de igualdade: evasão igual a não permanência. Mas, em se tratando da evasão na ES, entendemos que a questão não é tão simples assim. É fato, que o/a acadêmico/a que se evadiu, não permaneceu na academia, entretanto, uma investigação crítica, possui como objetivo não apenas contabilizar evadidos, mas entender, por exemplo, as razões que os levaram a evadir ou não permanecer no ambiente da instituição. Neste intento, certamente devem ser buscados conceitos mais elaborados, como por exemplo, o de Ristoff (1995, p. 56) que realiza clara distinção entre evasão e mobilidade acadêmica, ao considerar que:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas, investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas, tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades.

É importante mencionar também, que a Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada pelo MEC apresenta três conceitos distintos e complementares para o termo evasão, estes dão conta de subsidiar questões como: de qual ambiente se deu a evasão? Por meio do seguinte questionamento: o acadêmico se evadiu do curso, da instituição ou do sistema de ensino? Assim, explica que pode ocorrer:

Evasão de curso: quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; **Evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; **Evasão do sistema:** quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1997, p. 20).

Observa-se que estes conceitos não respondem, por exemplo, a importante questão acerca das razões ou motivos que influenciam os/as acadêmicos/as a evasão ou não permanência no curso, na instituição e/ou no sistema da ES, lembrando que esta deve ser de

fato, a questão principal a ser respondida, por estudos realizados em uma perspectiva crítica, que busca ir além, vislumbrando compreender questões que estejam ligadas as relações sociais que os sujeitos estabelecem com as instituições e destas com os sujeitos, além das relações interpessoais vivenciadas tanto no âmbito da instituição, quanto familiares, profissionais e outras. Pois é fato, que todas estas relações concorrem e contribuem para a permanência ou evasão dos/as estudantes da ES.

Tendo nosso estudo como espaço de elaboração a Universidade do Estado de Mato Grosso, buscou-se ao analisar o Art. 55 da Normatização Acadêmica (Resolução nº. 054/2011 - CONEPE), para aproximar de uma possível definição para o termo evasão, tendo como fundamento os processos através dos quais a referida normatização estabelece que resultam no surgimento de vagas na instituição, diretamente relacionados aos aspectos da permanência dos/as ingressantes nos cursos regulares de graduação ofertados pela UNEMAT, que segundo a normativa, pode ocorrer pelas seguintes razões.

- I. Transferência de discentes da Unemat para outra Instituição de Ensino Superior – IES;
- II. Descumprimento pelo discente, do prazo estipulado pelo Calendário Acadêmico para a efetivação da matrícula;
- III. Descumprimento pelo discente, do prazo estipulado pelo Calendário Acadêmico para a renovação da matrícula, implicando no abandono do curso e à perda do direito de matricular-se nos períodos subsequentes, desvinculando-se o discente da Unemat;
- IV. Expulsão do discente.
- V. falecimento do discente (UNEMAT, 2011).

Nodari (2016) em sua dissertação de mestrado que teve também como espaço de estudo a Universidade do Estado de Mato Grosso, adotou para o termo *evasão* esta possível definição, deduzida através da Normatização Acadêmica da UNEMAT (Resolução nº. 054/2011 - CONEPE). Assim, explica, que se considera evadido/a o/a estudante que tenha saído definitivamente do curso de graduação ao qual foi vinculado/a inicialmente, nas situações de abandono, desistência ou exclusão. Os/as acadêmicos/as que tenham passado por processo de transferência para outro curso dentro da própria IES, ou para outras IES são quantificados/as de forma separada e não são incluídos/as como evadidos/as.

Vale ressaltar que adotamos o termo *evasão* em nossa pesquisa na mesma perspectiva de Brasil (2014) considerando as condições em que deu o afastamento dos/as acadêmicos/as, ou seja, que pode haver evasão do curso, da instituição e do sistema. Contudo, buscamos ir além deste conceito, com o propósito de compreender as razões que levam os/as acadêmicos/as a vivenciarem tais processos de evasão. Entretanto, buscamos responder a esta questão a partir dos/as que permaneceram, os/as bolsistas atendidos pelos programas de bolsas

na UNEMAT. Logo, analisamos os indicadores que contribuem para a permanência, pois a partir do entendimento deles, podemos levantar hipóteses em relação aos motivos que levam a evasão.

Diante o exposto, se faz importante reforçar, que não entendemos o conceito de “Permanência”, isolado do conceito mais amplo, que é o acesso, ou dissociado das demais dimensões, que na nossa concepção, devem sustentá-lo, o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos como qualidade acadêmica e democrática, esta última compreendendo a formação política, social e cultural dos sujeitos.

Outro conceito muito importante para esta pesquisa é o de reprovação. A reprovação não é abordada diretamente na LDBN 9394/96, e nem na Resolução 002/09 CEE/MT, contudo, ambas as legislações, mencionam, respectivamente, no Inciso II, do Art. 24, e no Art. 28, que tratam da classificação do estudante em qualquer série ou etapa do ensino, exceto a primeira etapa do ensino fundamental, enfatizando que o processo classificatório pode ser feito mediante: a) promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior; b) transferências de outras unidades; c) e por avaliação realizada pela instituição receptora, em casos que seja impossível a recuperação de dados dos estudantes.

Também o Art. 24, Inciso VI, da LDBEN e o Art. 3º, Inciso III, § 2º, da Resolução Nº 002/09 – CEE/MT, afirmam que é “exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para a aprovação” do/a estudante.

A interpretação dos Artigos da LDBEN 9394/96 e da Resolução 002/09 CEE/MT, apresentados anteriormente, leva a entender que os/as estudantes são reprovados caso não obtenha o aproveitamento suficiente na série, ciclo ou fase, e/ou não possua a frequência mínima, exigida pela referida legislação, que regulamenta a educação em território nacional e estadual, visto que nestes casos, são considerados não classificados a seguir nas etapas subsequentes.

Neste caso, é importante questionar: quando é considerado que o/a estudante não obteve o aproveitamento suficiente para ser classificado apito, a seguir na etapa subsequente? Para responder a esta indagação é importante mencionar a questão da dependência, que é entendida no Art. 43 da Resolução 002/09 – CEE/MT “por progressão parcial, aquela em que o/a estudante passa a cursar a série, anual ou semestral seguinte, mesmo não tendo sido aprovado em todos os componentes curriculares anteriores”.

O termo dependência é muito presente na ES, e são atribuídos quando os/as estudantes não alcançam a aprovação em uma ou mais disciplinas pertencentes a matriz

curricular do referido semestre cursado, e matricula-se nas disciplinas do semestre posterior, tendo, uma ou mais disciplinas a serem recuperadas, posteriormente.

A Resolução Nº 054/2011 – CONEPE, que Institui a Normatização Acadêmica da UNEMAT, apresenta algumas regulamentações para os casos de reprovação, na Seção V, que trata da Avaliação do Desempenho do/a estudante.

O Art. 149 entende que a avaliação do desempenho acadêmico poderá ser por conceito ou nota e entendida como um processo contínuo, cumulativo, descritivo e compreensivo, que busca explicar e compreender criticamente os resultados previstos no Projeto Pedagógico do Curso (UNEMAT, 2011).

Art. 152. Explica que a avaliação do desempenho acadêmico será feita por disciplina, por meio de acompanhamento contínuo do/a discente e dos resultados por ele/a obtidos nos exercícios, provas, atividades acadêmicas e exame final e o Art. 153, expõem que ao final de cada período letivo do curso de graduação, será atribuída aos/as discentes, em cada disciplina regularmente cursada, uma nota final (média semestral), resultante da média aritmética de, no mínimo, 3 (três) avaliações semestrais, realizadas durante o semestre letivo. Em complemento o Art. 154, estabelece que a avaliação qualitativa dos créditos atribuídos ao/a discente do curso regular de graduação pelos/as professor/as, a cada verificação de aprendizagem, bem como à prova final, será feita por meio de notas variáveis de 0,00 (zero) a 10,00 (dez) (UNEMAT, 2011).

O Art. 156 expõe que será considerado/a aprovado/a na disciplina, o/a discente que obtiver nota igual ou superior a 7,00 (sete) na média aritmética. Já o Art. 157, que o/a discente que obtiver média semestral inferior a 7,00 (sete), porém não inferior a 5,00 (cinco), será submetido a uma prova de exame final em cada disciplina. §1º. A prova de exame final aplicada ao/a discente do curso de graduação, ao final do período letivo, visa à avaliação da capacidade mínima da disciplina e consta de uma única prova escrita, que será arquivada na pasta do/a discente junto às SAA. De acordo com o §5º é considerado/a aprovado/a o/a discente que obtiver a nota mínima igual ou superior a 5,00 (cinco) no exame final.

O Art. 158 expõe que as notas das avaliações do período letivo, bem como da prova final, deverão ser registradas sem arredondamento. O Art. 170 complementa que é considerado/a reprovado/a na disciplina do curso de graduação, o/a discente que não obtiver frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) das aulas e demais atividades acadêmicas programadas e o Art. 171 que a verificação, registro e controle da frequência do/a discente no curso de graduação, são de responsabilidade dos/as professores/ras.

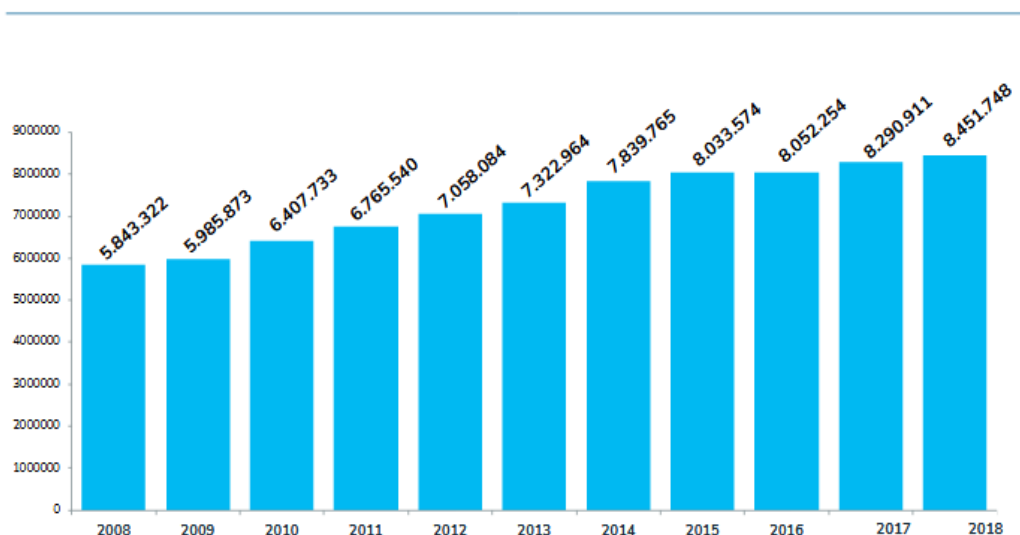
De acordo com o § 4º, no caso de reoferecimento de disciplina, nos semestres regulares, cada turma deverá ter, no mínimo, 5 (cinco) acadêmicos/as, podendo o Colegiado de Curso, excepcionalmente, formar turmas com número menor.

Tendo apresentado os conceitos adotados na pesquisa, para as dimensões das categorias teóricas: “Acesso” e “Percurso Acadêmico”, passamos a apresentação de alguns dados estatísticos voltados para estas categorias, bem como suas dimensões, que ajudam a compreender os avanços e limitações das políticas de democratização da ES, implementadas no Brasil, nos últimos anos.

Ao analisar a dimensão do “Ingresso”, buscamos inseri-la no panorama histórico do ano de 2008 a 2018, visto que nos aproximamos da década de 2020, e pensamos ser um momento importante para identificar os avanços em termos quantitativos, ou seja, no nível da expansão da oferta de vagas, da quantidade de inscritos e de ingressantes na ES, e na Universidade, especialmente a pública.

De acordo com Brasil (2018, p. 18) “o número de matrículas na educação superior continua crescendo, atingindo a marca de 8,45 milhões de alunos em 2018”. “Entre 2008 e 2018, a matrícula na educação superior aumentou 44,6%; A média de crescimento anual no período foi de 3,8%; (BRASIL, 2019, p. 18).

Gráfico 1 - Número de ingresso na ES – Brasil – 2008-2018



Fonte: Brasil, 2019.

Do total de ingressos na ES, a maioria das matrículas 4.467,694, que representam 52,9% foi ofertada pelas Universidades, apesar desta organização acadêmica representar apenas 7,8% do total das IES, no país, conforme observamos no gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2 - Instituições de ES e matrículas em cursos de graduação, segundo a organização acadêmica da instituição – Brasil – 2018

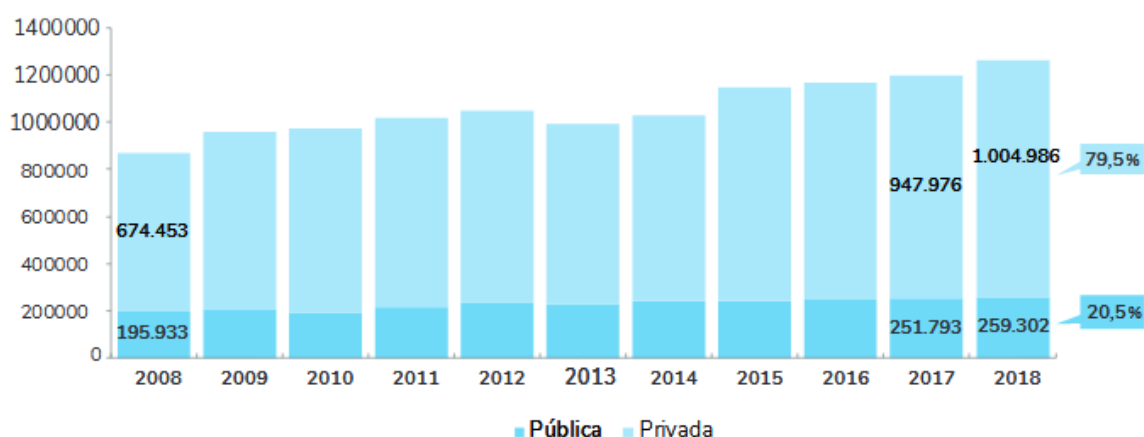
ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	INSTITUIÇÕES		MATRÍCULAS	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Total	2.537	100,0	8.450.755	100,0
Universidades	199	7,8	4.467.694	52,9
Centros Universitários	230	9,1	1.906.327	22,6
Faculdades	2.068	81,5	1.879.228	22,2
IFs e Cefets	40	1,6	197.506	2,3

Fonte: Brasil, 2019.

De acordo com Brasil (2019) em relação ao número de concluintes de curso de graduação no Brasil, também considerando a série histórica de 2008 a 2018, a rede pública apresentou um crescimento de 32,3%, saltando de 195.933 concluintes em 2008, para 259.302 em 2018.

De acordo com Brasil (2019, p. 30) “em 2018, mais de um milhão e duzentos mil estudantes concluíram a educação superior de graduação no Brasil”. Em 2018, o número de concluintes na rede pública aumentou 3,0%, e 20,5% dos/as estudantes que concluíram os cursos de graduação neste ano, são da rede pública, conforme apresenta o gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 - Número de concluintes em cursos de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2008-2018



Fonte: Brasil, 2019.

É possível inferir que programas voltados para a permanência acadêmica nas universidades públicas podem ter contribuído para esse aumento na taxa de diplomação, observada nas universidades públicas brasileiras.

No que se refere a dimensão da “Permanência”, nosso foco principal do estudo, entendemos que não seja possível estudá-la isolada da dimensão da “Evasão”, que é seu

contraditório, pois uma só existe em relação a outra, logo, ao observar queda no processo da evasão, observa-se aumento da permanência e vice-versa, ao tratar do aumento da permanência, também significa queda da evasão.

Hoffmann, Nunes e Muller (2019) entendem que a evasão é um fenômeno altamente nocivo ao sistema de ES, pois representa o insucesso na formação, apresentando ainda momentos de retração e expansão na última década, no Brasil. explicam que a contribuição teórica para o tema da Evasão é originária do debate que se iniciou nos Estados Unidos a partir do ano de 1950, e que esta dimensão representa uma preocupação na gestão da permanência, sendo um campo fértil para estudos acadêmicos. Os autores afirmam ainda que:

No Brasil, o Ministério de Educação realiza anualmente o Censo da Educação Superior. As diferentes metodologias para o cálculo e análises de indicadores da evasão são muitas vezes consideradas imprecisas e inconsistentes, fragilizando sua importância nas estratégias e políticas públicas de controle e melhorias dos serviços educacionais no âmbito das instituições de ensino superior.

Entretanto, os autores ao analisar os dados do Censo da ES, dispostos entre o período de 2009 a 2014, afirmaram que o conhecimento organizacional sobre a evasão nesta fase da educação pode ser extraído de forma sistemática, pois a metodologia proposta contribui para o alinhamento entre a tecnologia da informação com a gestão do conhecimento, sendo possível desenvolver soluções que facilitem e organizem o compartilhamento de ideias, boas práticas e dados que podem ser transformados do estado implícito para o explícito, contribuindo na tomada de decisão dos gestores e coordenadores de curso com a finalidade de controlar a evasão.

Hoffmann, Nunes e Muller (2019) entendem que a ampliação do número de vagas na ES tornou mais fácil ingressar nesta fase da educação, entretanto, principalmente nos primeiros anos dos cursos, trancá-los ou abandoná-los também é um comportamento não raro. Neste sentido, as Instituições de ES têm que buscar mecanismos para conter a taxa de evasão, e para tal, precisam identificar as suas causas e combatê-las.

Nodari (2016) apresenta alguns dados da década de 1990, em que a evasão na ES chegou a 40,45%, e observa que este problema não é novo no Brasil. De acordo com o autor, apenas 49,71 do/as ingressantes nos cursos nas universidades federais e estaduais integralizaram os cursos, neste período. Reforça-se que o número de evasão era acima de 40%, enquanto que o índice de retenção chegou a 9,84.

Em relação a dados gerais da ES que abarcam os anos de 1991 a 2010, Nodari (2016) elabora a partir dados do INEP (1980-2013) a comparação por geração completa, apresentando o número de ingressantes em um ano e o de concluintes quatro anos mais tarde.

Valemo-nos desta tabela comparativa para explicitar os índices de ingressantes comparados aos índices de concluintes do período.

Tabela 1 – Comparação entre o número de ingressantes e de concluintes por geração nos cursos de graduação no Brasil (1991-2013).

Ano	Ingressantes	Ano	Concluintes	Sucesso
1991	447.929	1994	245.887	54,9%
1992	433.047	1995	254.401	58,7%
1993	463.604	1996	260.224	56,1%
1994	492.924	1997	274.384	55,7%
1995	533.688	1998	300.761	56,4%
1996	539.975	1999	325.194	60,2%
1997	658.337	2000	352.305	53,5%
1998	728.442	2001	396.119	54,4%
1999	866.608	2002	467.972	54,0%
2000	1.041.037	2003	532.228	51,1%
2001	1.043.308	2004	633.363	60,7%
2002	1.431.893	2005	730.484	51,0%
2003	1.554.664	2006	762.633	49,1%
2004	1.646.414	2007	786.611	47,8%
2005	1.805.102	2008	870.386	48,2%
2006	1.965.314	2009	959.197	48,8%
2007	2.138.241	2010	973.839	45,5%
2008	2.336.899	2011	1.016.713	43,5%
2009	2.065.082	2012	1.050.413	50,9%
2010	2.182.229	2013	991.010	45,4%

Fonte: Nodari, 2016.

A partir dos dados apresentados por Nodari (2016) é possível concluir, que no período analisado, o índice de sucesso na ES no Brasil apresentou relativa queda. Pois, a média das gerações ingressantes entre os anos de 1991-2000 é superior à média dos ingressantes nos anos de 2001-2010, a saber, 55,5% e 49,1%, respectivamente. As gerações que registraram maior e menor índice de sucesso foram as ingressantes nos anos de 2001 e 2008, sendo 60,7% e 43,5%, respectivamente.

Diante aos dados apresentados, Nodari (2016) afirma que apesar da expansão e maximização do ingresso da população na ES, a evasão continua se apresentando como um dos grandes desafios a serem enfrentados pelas políticas de ES, atuais e dos próximos anos. Em consonância com o referido autor, Borges (2017, p. 62) também entende que:

A expansão da educação superior pós LDBEN/96, evoluiu em 1.000,52% em quantidade de vagas ofertadas e 545,40% de ingressantes em relação ao ano 2014. Foram implementadas políticas afirmativas, focalizadas aos grupos que historicamente foram impossibilitados de ingressar na educação superior, em virtude das desigualdades educacionais, socioeconômicas, de gênero e raça/cor. A nova

realidade da educação brasileira, agora se depara com o desafio de garantir a permanência e o sucesso acadêmico desses ingressantes.

Como observado, ambos os autores entendem que o desafio atual das políticas de ES é garantir a permanência dos/as acadêmicos/as nas IES, visto que a taxa de evasão ainda é muito alta. Borges (2017) analisando os estudos de Marques, Rosa, Oliveira, Almeida (2015), descreve que esta nova realidade é alicerçada em dois diferentes desafios, um que se refere a permanência material, e está ligado aos aspectos financeiros, e outro que se refere aos/as ingressantes pretos/as, pardos/as e indígenas que enfrentam ainda, a permanência simbólica, com as dificuldades de adaptação, num espaço que historicamente atendeu a população majoritariamente branca.

Em virtude desta alta taxa de evasão na ES, Hoffmann, Nunes e Muller (2019) expõem, que no Brasil este tema tem sido frequentemente estudado por diversas organizações no âmbito do setor público federal, dentre as quais destacam a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC). E por intermédio das análises realizadas com base nestes estudos, algumas ações vêm sendo implementadas, a fim de reduzir estes números. Dentre estas ações podemos indicar os Programas de Bolsas Acadêmicas.

Borges (2017) ao analisar os estudos de Gomes (2015) acerca dos dados do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), encontrou a informação de que cerca de 70% dos/as estudantes universitários/as precisam de algum apoio da instituição para assegurar a sua permanência nela, e em torno de 48,2% estão em risco de vulnerabilidade social.

Ante as exposições do autor, fica evidente que a permanência na ES, é uma dimensão que exige das políticas públicas ações efetivas, visando atender a esta demanda dos novos ingressantes, a fim de garantir que estas vagas não sejam desperdiçadas, e é com base nestas constatações que Borges (2017, p. 63) afirma que “as Políticas de permanência e programas de Assistência Estudantil devem ser implementadas para auxiliar no sucesso acadêmico”.

Borges (2017) em análise ao parágrafo 4º, Art. 62 da LDBEN/96, afirma que a referida Lei é um dispositivo que garante políticas de permanência aos/as estudantes matriculados em cursos de licenciaturas, “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”.

Segundo o autor, as políticas de permanência para a formação docente estão sendo executadas dentre outros, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, pelo Plano Nacional de Financiamento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que é um programa que oferece bolsa para estudantes de cursos de licenciatura plena, para que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico.

Borges (2017) expõe, que com a oferta de bolsas, os referidos programas, voltados aos Cursos de Licenciatura, constituem-se em importantes políticas de permanência e êxito acadêmico, não apenas pelo expressivo número de bolsas de auxílio direcionadas aos/as licenciandos/as e docentes envolvidos, como também por propiciar a aplicação prática dos conceitos desenvolvidos durante os anos de formação à realidade das escolas públicas participantes.

Em relação a taxa de diplomação no Estado de Mato Grosso, Veloso, Silva e Beraldo (2011) explicam que há distinção entre a observada nos cursos ofertados nos períodos noturnos e diurnos (calculada a partir do ingresso do/a estudante no curso de graduação e sua conclusão 4 anos depois). Analisando estes índices, Veloso, Silva e Beraldo (2011) explicam, que a diferença é ainda mais notória no setor privado. Esse fato remete ao estabelecimento de relações como possíveis dificuldades enfrentadas por estudantes no esforço de conciliar trabalho e educação. Tal dificuldade pode ser apontada como um dos fatores que interferem nas taxas de retenção, reprovação e principalmente, nas taxas de evasão dos cursos.

Tendo a instituição da Universidade do Estado de Mato Grosso como local de estudo, pensamos ser importante trazer algumas informações acerca do fluxo acadêmico: evasão, retenção e conclusão no âmbito da instituição. Para tal, nos valem do estudo elaborado por Nodari (2016), que acrescenta em suas análises um olhar para a questão dos estudantes que foram transferidos, os excluindo no índice de evasão.

O termo transferido na presente pesquisa é também utilizado na mesma perspectiva empregada por Nodari (2016) para conceituar os/as acadêmicos/as ingressantes que solicitam transferência interna (transferência para o mesmo ou para outros cursos na própria IES) ou externa (transferência para cursos de outras IES).

Por intermédio da tabela 5, elaborada por Nodari (2016, p. 112) tem-se um panorama geral e por cursos específicos, em relação aos índices de conclusão, evasão, retenção e transferências dos ingressantes em 2009, por vestibular:

Tabela 2 – Índices de conclusão, evasão, retenção, transferências dos/as ingressantes em 2009 por vestibular (Geral, Ampla Concorrência, Piier) na UNEMAT – Campus Universitário “Jane Vanini”.

	Conclusão			Evasão			Retenção			Transferências		
	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier	RG	AC	Piier
Agronomia	19%	23%	5%	26%	20%	45%	51%	52%	50%	4%	5%	0%
C. Biológicas	4%	5%	0%	44%	53%	15%	48%	35%	85%	5%	7%	0%
C. Contábeis	16%	20%	5%	40%	40%	40%	36%	32%	50%	8%	8%	5%
Computação	25%	29%	7%	48%	43%	71%	24%	25%	21%	3%	3%	0%
Direito	58%	53%	70%	23%	25%	15%	14%	13%	15%	6%	8%	0%
Ed. Física	50%	50%	50%	24%	28%	15%	23%	19%	35%	3%	4%	0%
Enfermagem	50%	50%	50%	20%	23%	10%	25%	22%	35%	5%	5%	5%
Geografia	25%	27%	20%	33%	37%	20%	37%	29%	60%	5%	7%	0%
História	10%	10%	11%	48%	49%	42%	41%	39%	47%	1%	2%	0%
Letras	12%	14%	5%	47%	45%	55%	37%	36%	40%	4%	5%	0%
Matemática	3%	3%	0%	69%	67%	81%	26%	28%	18%	3%	3%	0%
Pedagogia	51%	54%	40%	19%	20%	15%	27%	24%	35%	4%	2%	10%
Total	27%	28%	23%	37%	38%	33%	32%	29%	42%	4%	5%	2%

RG – Resultado Geral/ AC – Ampla Concorrência/ Piier – Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial.

Fonte: Nodari, 2016.

De acordo com Nodari (2016, p. 112) no período analisado, “o índice médio de evasão na UNEMAT foi de 37%, valor inferior aos 40,45% encontrados por Brasil (1997) e o índice médio de retenção foi de 32%, valor muito superior aos 9,84% encontrados por Brasil (1997)”. Além disso, observou que:

O índice médio de conclusão na Unemat ficou em 27%, valor abaixo dos 49,7% registrados por Brasil (1997). Resultado também inferior aos de Ristoff (2013), que em seu estudo encontrou para as gerações com ingresso no período de 1991-2010 que a taxa média de sucesso da ES no Brasil ficou em 50%, valor que vem caindo nos últimos anos, chegando à última geração com ingresso em 2010 e conclusão em 2013 a taxa de 45,4% (NODARI, 2013, p. 112).

No período analisado pelo autor, dentre os cursos com maior índice de conclusão estavam o de Direito, Pedagogia, Educação Física e Enfermagem, observa-se que a exceção do curso de Pedagogia, os demais são ofertados no período diurno. Dentre os cursos com menor taxa de conclusão estavam o de Ciências Biológicas e Matemática. Vale destacar que estes índices se referem aos/as acadêmicos/as que concluíram o curso dentro do prazo mínimo de 4 anos, o que significa que se observado percurso individual destes/as estudantes o índice de conclusão foi maior, visto, que muitos se encontravam retidos e possivelmente, concluíram o curso um pouco mais adiante.

Os menores índices de evasão foram registrados pelos cursos de Pedagogia, seguido pela Enfermagem, Direito e Educação Física. Os maiores índices para esta dimensão foram registrados para o curso de Matemática, História, Ciências da Computação e Letras.

Quando se trata da dimensão “retenção” os maiores índices foram registrados para os cursos de Agronomia, Ciências Biológicas e História e os menores para o curso de Direito, Educação Física, Ciências da Computação e Enfermagem.

Voltando especificamente a dimensão da “Evasão na ES”, é importante destacar que Hoffmann, Nunes e Muller (2019) entendem, que para uma instituição de ES, conhecer os indicadores de evasão é ponto-chave para a criação de políticas, programas e atividades que visem à permanência dos/as estudantes. Minimamente, é importante haver indicadores que suportem ações de combate efetivas, os quais dependerão de análises mais minuciosas que permitam identificar causas ou segmentos de estudantes que apresentem maior taxa de evasão. Além disso, para a gestão e consolidação do conhecimento organizacional, é importante a sistematização dos métodos e indicadores, para que ações possam ser compreendidas e replicadas no âmbito da instituição ou do sistema.

Nodari (2016) apresenta por intermédio da sua dissertação de mestrado, uma gama de indicadores, que segundo ele, têm levado os/as) acadêmicos/as a vivenciarem em sua trajetória acadêmica, este processo adverso, e destaca que dentre estes, persistem as mesmas questões relacionadas às dificuldades no ingresso.

São recorrentes as dificuldades em acompanhar os conteúdos dos cursos, provenientes, principalmente, de uma formação básica insuficiente, dificuldades financeiras para se manter nas IES públicas ou privadas, seja pelo custo das mensalidades nas particulares, seja pelos gastos com moradia, transporte, alimentação e materiais escolares nas públicas (NODARI, 2016, p. 73).

Luchmann (2007 *apud* Nodari, 2016, p. 78) apresenta outros indicadores importantes, que merecem atenção ao se analisar a questão da evasão na ES, como a falta de condições econômicas, localização geográfica das instituições, frustração de expectativa, falta de conhecimento e aprofundamento das atividades desenvolvidas na profissão escolhida, má qualidade dos cursos, diferenciação de matrizes curriculares em caso de transferência, ineficiência do sistema educacional, entre outras.

Silva Filho (2009) explica que alguns autores tomando como princípios as diversas causas que concorrem para a evasão acadêmica, dividem em três grandes categorias de análises, a fim de facilitar o seu entendimento: - aquelas que se relacionam ao/a próprio/a estudante e suas escolhas; as relacionadas ao curso e/ou instituição; e as relacionadas a fatores socioculturais e econômicos externos.

Em um resumo dos estudos realizados sobre as causas da evasão, datados no período de 1996, a 2009, Hoffmann, Nunes e Muller (2019) também identificaram que as suas causas são as mesmas apontadas por Silva Filho. Porém, acrescenta que os fatores socioculturais e

econômicos externos são de ordem mais conjuntural, e estão diretamente relacionados ao mercado de trabalho, ao reconhecimento social da carreira escolhida, à qualidade do ensino fundamental e médio, ao contexto socioeconômico e às políticas governamentais.

Silva Filho (2009 *apud* Nodari, 2016, p. 77) mesmo considerando que o fenômeno da evasão não segue um padrão entre instituições, nem entre cursos ou grupos de estudantes, mas que podem guardar algumas associações, elabora uma lista que pode orientar o processo de identificação dos indicadores, assim como, de planejamento das políticas institucionais, visando o atendimento das diferentes necessidades destes grupos de estudantes.

Neste sentido, Nodari (2016) ajuíza que sendo os motivos que influenciam no fenômeno da evasão na ES possíveis de serem estudados e identificados, ações e programas podem e devem ser implementados por parte do governo e/ou dirigentes das instituições para diminuição dessas taxas a índices aceitáveis.

Luchmann (2007 *apud* Nodari, 2016, p. 77) explicam que uma vez identificadas estas razões, estas informações podem servir de subsídios para elaboração e implantação de ações e alternativas de combate a fim de acelerar a melhoria das condições de permanência e diminuição desse quadro. Pensando, nisso, transformamos a lista de Silva Filho (2009 *apud* Nodari, 2016, p. 78, 79) em uma *check list*, apresentada no quadro 01, que poderá ser observada para os fins defendidos tanto por Luchmann (2007), quanto Silva Filho (2009) e Nodari (2016):

Quadro 5 - Check list sobre as motivações para a evasão na Educação Superior

Falta de orientação vocacional	A falta de orientação no ensino médio, e até mesmo a pouca idade, levam os(as) estudantes a desistirem de uma carreira e tentar outra, logo que tem consciência de que aquele curso não tem afinidade com suas habilidades;
Trabalho	A dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo é outro problema que afeta tanto os estudantes de instituições públicas [...] como particulares;
Hábitos	Conjunto de situações vividas no seu grupo social, que o impedem de ter aspirações que o elevem na escala social, não vendo na ES superior uma possibilidade de mudança de vida para melhor;
Interação com a instituição	Considera importante a interação do aluno com docentes, colegas, e servidores da instituição como determinante para a permanência deles [...] essas boas relações vão refletir no aproveitamento estudantil;
Formação secundária	O aluno está acostumado a um processo bem diferente do adotado na universidade;
Currículo	Atualização de currículo como medida para reduzir a evasão discente;
Desprestígio da profissão	Algumas profissões [...] são marcadas por falta de prestígio social, oferta de baixos salários, levando a pouca demanda no vestibular, e com estudantes mais propensos a desistir da carreira;
Repetência	A reprovação em disciplinas vem agravar o processo, que pode finalizar com a evasão do discente em busca de outro curso mais adequado, quando possível, ou mesmo para trabalhar, ou para outra instituição.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Nodari, 2016.

Como observado no quadro 01 e com base nos demais autores abordados para contribuir na construção dos conceitos, bem como, na facilitação do entendimento crítico acerca do processo da evasão na ES, são diversas as motivações que concorrem para que os/as acadêmicos/as evadam dos ambientes educacionais que ofertam esta etapa do ensino no Brasil.

Hoffmann, Nunes e Muller (2019) expõem, que os/as acadêmicos/as que evadem representam um desperdício direto, pois se utilizam dos recursos da instituição, como materiais, recursos financeiros, equipamentos, ociosidade de professores/as, subutilização de infraestrutura, enfim, de forma geral, desperdícios econômicos, financeiros, humanos e sociais, e não concretizam os seus objetivos de concluir o curso, em virtude disto, acrescentamos a estes desperdícios também a frustração do/a próprio/a estudante.

Nodari (2016) enumera algumas das ações e programas que vêm sendo implementados pelo Governo Federal, a fim reduzir os índices de evasão na ES. Dentre eles destaca: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNE, o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, a Educação à Distância por meio da UAB, o PNAES, o Novo Enem /Sisu, a Política de Ações Afirmativas, os Programas de Bolsas e a Expansão da ES noturna. Na sequência nos ateremos de maneira mais específica, ao PNAES, PNAEST e aos Programas de Bolsas Acadêmicas.

3.2.1 Políticas de Permanência na ES: Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, Programa de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais - PNAEST e Programas de Bolsas Acadêmicas

No que concerne às políticas de permanência voltadas para os estudantes da ES no Brasil, é importante destacar o PNAES, instituído pela Portaria Ministerial nº. 39 de 12 de dezembro de 2007, “considerando a centralidade da Assistência Estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”, que passados dois anos do início da sua implementação, principiado em 2008, passou por algumas alterações e inserções, instituídas pelo Decreto nº. 7.234 de 19 de julho de 2010.

A partir da Portaria Ministerial nº. 39/2007, Lima, Malange e Barbosa (2016) identificam que o objetivo principal do PNAES, é apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, viabilizando a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. Já o Decreto nº. 7.234 de 19 de julho de 2010, instituiu como finalidade ampliar estas condições.

Como observado, houve por parte dos formuladores do referido decreto, o entendimento de que se fazia necessário a ampliação do PNAES, para que outros/as estudantes também tivessem suas condições para a permanência atendidas, e para isso, foram inclusos os seguintes objetivos específicos:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

No que se refere a efetivação do programa, nas instituições, o Art. 2º, da Portaria Ministerial nº. 39/2007, estabelece que “o PNAES se efetiva por meio de ações de Assistência Estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos/as estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior”. Já o Art. 3º, do Decreto nº. 7.234/2010, trouxe nova descrição no que se refere a implementação do programa, ao instituir que “o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior”. Assim, possibilita também diferente interpretação.

A análise do Art. 2º, referente a Portaria Ministerial nº. 39/2007, e do Art. 3º do Decreto nº. 7.234/2010, leva a interpretação distinta em relação ao termo Assistência Estudantil, no contexto dos dois documentos. O primeiro indica a coexistência de um elemento denominado Assistência Estudantil e de outro, denominado atividades de ensino, pesquisa e extensão. Sendo que a efetivação do PNAES deveria se dar por intermédio das ações do elemento “Assistência Estudantil”, relacionadas as ações de desenvolvimento do segundo elemento, “as atividades de ensino, pesquisa e extensão”.

Já o segundo documento leva a interpretar, que as ações de Assistência Estudantil englobam também as ações de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, ou seja,

que a efetivação do PNAES, deve se dar de forma estruturada/planejada da Assistência Estudantil, incluindo nesta, as ações do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma que os estudantes possam ter acesso não apenas a uma ajuda financeira, mas também a apoios pedagógicos, acadêmicos dentre outros.

Como afirmam Lima, Malange e Barbosa (2016, p. 219) é preciso oferecer aos/as acadêmicos atendimento nas áreas de: “assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche”, mas que possibilite de fato a assistência pedagógica, e o acesso a participação, em instâncias capazes de ajudar a elevar o nível cultural, crítico, intelectual e político, dos sujeitos, a fim de suprir as suas carências de forma integral, para que de fato, os/as estudantes possam ampliar suas condições de permanência, via acesso as ações qualificadoras do ensino e da permanência, as quais Primão e Silva (2016) afirmam que se encontram vinculadas ao tripé sustentador da universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Diante as exposições anteriores, é importante destacar, que Primão e Silva (2016, p. 248) também afirmam “que a permanência no ambiente acadêmico é fortemente influenciada pela qualidade educacional oferecida pela instituição formadora, assim como, pelas oportunidades de participação em atividades complementares ao currículo do curso”.

Lima (2010) acrescenta ainda, a necessidade de ampliação dos espaços de participação política dos/as acadêmicos/as, nos assuntos da universidade, pois para ela, oferecer assistência financeira não basta, visto que outras dimensões concorrem de forma decisiva para a permanência dos/as estudantes nos cursos, como por exemplo, o sentimento de pertencimento a universidade. Entretanto, Lima (2010, p. 209) ajuíza que “a participação não é um dom, ou uma inclinação natural do ser humano, mas um processo que pode ser aprendido a partir da prática. A participação é um processo pedagógico em permanente construção através de sucessivas aprendizagens”.

A partir do exposto, entendemos que a instituição precisa dedicar tempo e espaço para oferecer aos/as estudantes as possibilidades de aprender a participar dos debates e dos processos de decisão, acerca dos assuntos que influenciam e interferem direta ou indiretamente as suas vidas.

Quanto as áreas de desenvolvimento das ações do PNAES, tratadas no § 1º, do Art. 3º, do Decreto nº. 7.234/2010 trouxe uma importante ampliação, incluindo nas áreas já contempladas, pela Portaria Ministerial nº. 39/2007, também o: “acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação”, que o decreto anterior não contemplava.

Quanto aos recursos para a implementação do PNAES, Art. 7º, do Decreto nº. 7.234/2010, institui que “serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de Assistência Estudantil, na forma dos Arts. 3º e 4º”, que tratam respectivamente, das áreas de ação que devem ser focalizadas e das instituições beneficiadas, sendo as IFES, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Quanto aos critérios de seleção dos/as estudantes, ambos os documentos legais visam garantir que seja considerado o perfil socioeconômico, a exemplo do Art. 4º, da Portaria Ministerial nº. 39/2007, que estabelece “as ações do PNAES atenderão aos/as estudantes matriculados/as em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados/as por critérios socioeconômicos”, e o Art. 5º, do Decreto 7.234/2010, que é um pouco mais específico, ao instituir, que “serão atendidos/as no âmbito do PNAES, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio”.

Considerando que as condições de oportunidades possibilitadas aos/as estudantes, assim como, as suas condições econômicas, interferem no desempenho acadêmico, visto que muitos são oriundos da classe social, educacional e econômica desfavorecida, e precisam tomar decisões como: enfrentar as dificuldades para o acompanhamento dos conteúdos, ou desistir, prosseguir no curso ou trabalhar, entre outras problemáticas, e que aqueles/as os/as quais obtêm menor desempenho, são mais propensos à repetência e a evasão, é possível afirmar, que o PNAES é um dos mais importantes programas, implementados pelo governo federal, pois considera que é preciso munir os sujeitos de condições para permanecerem e concluírem os cursos, mantendo-os nas instituições e no sistema de ES, logo, visa atender as dimensões da permanência, da qualidade e da conclusão.

Uma análise elaborada por Borges (2017) em relação aos repasses do governo federal aos IFES, por intermédio do PNAES, cujo período compreendeu os anos de 2011 a 2015, concluiu que embora os repasses tenham passado de 417.424.924,71 no início da série, para 895.026.718,00, ao final, ainda não haviam trazidos os resultados esperados.

A afirmação do autor se baseou na constatação das informações dispostas na base de dados dos censos da ES (2011 a 2014), sobre a quantidade de alunos desistentes e trancados no período em que o PNAES/2010 esteve vigente nas instituições federais de ES, onde os recursos financeiros foram executados, na qual verificou que a taxa de desistência e de trancamentos ainda era muito alta. Entretanto, o autor informa, que embora os índices sejam

absolutos uma vez que todas as IFES executam o programa, não há percentuais de quantos/as destes/as acadêmicos/as que evadiram dos cursos ou trancaram as matrículas, haviam sido beneficiados pelo PNAES, o que levanta a necessidade de elaboração de estudos mais específicos, voltados para esta temática.

Ao analisar o PNAES, foi possível perceber que ele não chegou a beneficiar as IES estaduais, sendo necessária a criação do PNEST, instituído pela Portaria Normativa MEC nº 25, de 28/12/2010. Assim, com as mesmas características, objetivos, operacionalizações e fontes de financiamentos do PNAES, o PNAEST dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil voltado para as IES públicas estaduais, e conforme expressa seu § 2º foi destinado exclusivamente, às instituições estaduais de educação superior, gratuitas, cujas organizações acadêmicas, conforme constante no cadastro e-MEC, correspondam às categorias de Universidades ou de Centros Universitários.

De acordo com Borges (2017) embora as ações e os objetivos para a permanência no PNAEST sejam os mesmos indicados no PNAES/2010, a especificação do seu público alvo, é mais clara no seu texto, ao instituir que por intermédio dele, deverão ser atendidos prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, sem prejuízo dos demais requisitos fixados pelas instituições estaduais de ES gratuito em ato próprio. De acordo com Borges (2017, p. 66, 67):

O apoio financeiro para as IES aderidas, é distribuído em conformidade com a quantidade de vagas a serem ofertadas através do SisU. De acordo com o artigo 5º da portaria nº 25 (28/12/2010) – PNAEST, os recursos são distribuídos da seguinte forma: Instituições que ofertem, por meio do SisU, até 200 (duzentas) vagas: até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais); Instituições que ofertem, por meio do SisU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais); Instituições que ofertem, por meio do SisU, acima de 1.000 (mil) vagas: até R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais).

Além dos recursos apresentados anteriormente, Borges (2017, p. 67) afirma que “as IES estaduais recebem bonificações de 30% sobre o montante, caso ofertem entre 50% e 80% das suas vagas anuais por meio da primeira edição do SisU e, uma bonificação de 50% caso ofertem acima de 80% das vagas”.

No caso da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, onde o autor, assim como nós, realizou a sua pesquisa, a oferta de 100% das vagas no primeiro semestre, que totalizam 50% das vagas ofertadas anualmente, a partir de 2013/1, passou a ser por intermédio do SisU, logo, a bonificação correspondente recebida pela instituição é de 30%.

De acordo com Mocheuti (2016, p. 78) “os primeiros recursos desta adesão foram liberados e executados para a instituição, na ordem de R\$ 2.166.666,67, com uma contrapartida de R\$ 216.666,67 pela UNEMAT”.

Para mais os recursos referentes ao PNAEST do ano 2013, tiveram 90% do valor investidos em bens de capital, como a aquisição de ônibus para os câmpus, além de utilizados na aquisição de 27 bebedouros industriais para atender aos diversos campus da Unemat, para fretamento de ônibus e fornecimento de alimentação para atendimento aos acadêmicos em eventos científicos, culturais e esportivos, realizados em 2016 (MOCHEUTI, 2016, p. 78).

Já para o ano de 2014, Mocheuti (2016) afirma que a UNEMAT recebeu recursos da ordem de R\$ 1.950.000,00 do PNAEST, com a contrapartida da Instituição na ordem de R\$ 195 mil, totalizou R\$ 2.145.000,00. Estes recursos foram destinados a aquisição de ônibus; para atender as demandas acadêmicas como atividades, aulas de campo e visitas técnicas; para a aquisição de 120 projetores multimídia, sendo dois projetores para curso da Universidade; e também para a aquisição de material bibliográfico para a Instituição”.

“Em consideração aos orçamentos do PNAEST nos anos seguintes, até o ano de 2017, as diversas universidades estaduais não puderam mais contar com o referido recurso” pois o governo federal não realizou mais os repasses (MOCHEUTI, 2016, p. 78).

Mesmo diante as limitações do PNAEST, Borges (2017) considera que houve alguns importantes avanços voltados para a Assistência Estudantil, na UNEMAT, a partir da adesão ao Sisu, e da respectiva inclusão no programa, dentre as quais destaca os ligados a política de permanência, cujas principais ações, na perspectiva do autor, foram a instituição dos Auxílios (Alimentação e Moradia), destinados aos acadêmicos em vulnerabilidade socioeconômica.

De acordo Borges (2017, p. 105) “estes auxílios foram implementados em virtude da exigência da adesão ao PNAEST. O primeiro Edital para a concessão de auxílios foi publicado no dia 09 de agosto de 2013, disponibilizando 2.000 auxílios (1.000 alimentação e 1.000 moradia)”.

Com base nos dados dispostos na página da UNEMAT, Borges (2017, p. 105) explica que:

Entende-se por Auxílio Moradia, o aporte financeiro destinado a auxiliar os custos com moradia aos discentes, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, que residam fora do domicílio de seus pais, tutores ou equivalentes, para desenvolver seus estudos e devidamente aprovados em seleção específica, através de Edital publicado pelo Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE. O Auxílio Moradia está estabelecido em R\$ 250,00 (Duzentos e cinquenta reais). Entende-se por Auxílio Alimentação, o aporte financeiro destinado a auxiliar nas necessidades alimentares de discentes regularmente matriculados em cursos de graduação na UNEMAT, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, devidamente aprovada em seleção específica, através de Edital publicado pelo Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-

PRAE. O Auxílio Alimentação está estabelecido em R\$ 180,00 (Cento e oitenta reais). Ambos os auxílios são concedidos aos discentes selecionados pelo período de 12 meses.

Segundo Borges (2017, p. 105) tendo comprovado a vulnerabilidade socioeconômica, os/as acadêmicos/as “poderão pleitear os dois tipos de Auxílios dispostos no presente Edital (Auxílio Moradia e Auxílio Alimentação), desde que não possuam qualquer outra modalidade de Bolsa oferecida pela UNEMAT ou Agências Externas de Fomento”. Todavia, caso já esteja sendo atendido com alguma Bolsa: Apoio, Extensão, IC, ou qualquer outra, o/a acadêmico/a segundo o autor, poderá pleitear apenas um dos auxílios disponíveis, seja ele Auxílio Moradia ou Auxílio Alimentação.

Borges (2017) também destaca o PNAEST, como importante política de permanência implementada pelo governo federal, com a finalidade de elevar a taxa de diplomação e minimizar a taxa de reprovação, retenção e evasão dos jovens de baixa renda, independente da habilitação do curso. Todavia, observando as informações de Mocheuti (2016) em relação ao não cumprimento do repasse do PNAEST, ressaltamos que as instituições estaduais, a exemplo da UNEMAT, tiveram que investir recursos próprios para manutenção destas políticas.

Borges (2017) destaca desta forma, estes e outros programas institucionais de Assistência Estudantil executados de forma independente por muitas IES, na busca de favorecer a permanência e manter seus/as acadêmicos/as na instituição.

Vale ressaltar que entendemos por Assistência Estudantil, toda ação desenvolvidas pelas instituições de ES, que vise atender seus/as acadêmicos, sejam estas ligadas as questões econômicas, pedagógicas, psicológicas, voltadas para a participação política e social, dentre outras, neste sentido, podemos afirmar que dentre estes programas executados e financiados com recursos próprios das instituições, podemos citar no caso da UNEMAT, o Programa FOCCO.

Podemos afirmar que o PNAES e o PNAEST são planos e programas voltados para a Assistência Estudantil, nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras, que possuem como objetivo minimizar a evasão, buscando contribuir para a permanência dos/as acadêmicos/as, nestes espaços de formação, cuja fonte de financiamento é o governo federal.

No contexto da Assistência Estudantil, na UNEMAT encontram-se também as ações de permanência voltadas, especificamente, para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Estas políticas são definidas por Primão (2015) como ações qualificadoras do ensino e influenciam na permanência.

Mocheuti (2018) compreende que “as políticas e/ou ações que qualifiquem a permanência fazem-se imprescindíveis nas universidades, pois possibilitam que os/as estudantes se mantenham estudando e concluam seus cursos”.

Destas, destacam-se o PIBID e o Programa de Residência Pedagógica, financiados pela Capes, o Programa FOCCO, financiado com recursos próprios da UNEMAT (Fonte 100 – Tesouro do Estado), o PIBIC financiado pelo CNPq, e o Programa de Extensão, custeado também com recursos próprios da UNEMAT (Fonte 100 – Tesouro do Estado), e pela FAPEMAT.

O PIBID nasceu em âmbito nacional no ano de 2007, instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro. Assim, o Art. 1º da referida Portaria institui no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007).

De acordo com a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro, o PIBID nasce com os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2009).

Conforme expressa o Art. 4º, da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro, o PIBID será implementado pela concessão institucional de bolsas de estudo para iniciação à docência, para professor coordenador e para professor supervisor dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2007).

No § 1º, do Art. 4º da referida Portaria, ficou instituído, as bolsas de estudo serão concedidas a instituições federais de educação superior, após aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior - SESu,

do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID (BRASIL, 2007).

A partir de 2009, o PIBID passou a contemplar também as IES públicas estaduais, com a publicação da Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009 (BRASIL, 2009).

Nesta nova formulação, o PIBID, que prioritariamente estava focado na formação de docentes para atuar em áreas do conhecimento presentes no nível do ensino médio, passou também a atender prioritariamente, a formação de docentes para as áreas do conhecimento do nível fundamental (BRASIL, 2009).

Um estudo elaborado por Mendes e Lacerda (2017) buscou dentre outras questões, identificar na perspectiva dos bolsistas do PIBID, as contribuições do programa para a permanência no curso de Matemática do Instituto Federal do Piauí – IFPI, e constatou que a maioria dos pesquisados, concordam que o PIBID reforça o desejo de permanecer no curso.

Ao justificarem suas proposições, os/as acadêmicos/as relatam, que o PIBID é um incentivo, visto que o/a licenciando/a já vai conhecendo sua futura realidade e a bolsa também ajuda nas despesas. Relatam ainda, que é um fator motivante, não só pelo dinheiro, mas também pela experiência que proporciona (MENDES e LACERDA, 2017).

Mendes e Lacerda (2017) afirmam com base no estudo de Gatti et al, que o PIBID contribui para diminuir a evasão nos cursos de licenciatura, seja pela valorização dos cursos nas IES em decorrência do auxílio da bolsa ou pela melhoria do rendimento no curso.

Outras contribuições do PIBID, são apresentadas pelos/as acadêmicos/as na pesquisa de Mendes e Lacerda (2017) e dentre estas, estão a melhoria na formação do licenciando, a valorização do curso de licenciatura e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos/as estudantes das escolas públicas, de educação Básica.

Mendes e Lacerda (2017, p. 10), questionaram ainda aos/as bolsistas do PIBID sobre as experiências que o programa proporciona, e segundo os autores:

Verificou-se uma variedade de respostas, dentre elas: a participação em simpósios, em feiras, congressos, oficinas, gincanas, etc., mas todos afirmam que as monitorias são as melhores experiências que o programa proporciona, pois estão em contato com os alunos antes mesmo do Estágio Supervisionado.

Ao concluir o estudo, Mendes e Lacerda (2017, p. 11) afirmaram que “o PIBID muito tem contribuído para a formação inicial dos alunos das licenciaturas, uma vez que insere o aluno no contexto do ensino, possibilitando-lhe observar a realidade da escola pública”.

Outro estudo que buscou identificar as contribuições do PIBID para a permanência na ES, foi elaborado por Rabelo (2016). Dentre as principais contribuições destacadas pelos sujeitos da pesquisa, está a descrição do PIBID como um espaço de sustentação para os sujeitos no curso, no qual puderam vivenciar muitos dos elementos que caracterizam o início da docência de maneira reflexiva e problematizada, sobretudo, aqueles ligados à condução do ensino na sala de aula e a atuação da coordenadora de área do subprojeto, que também teve papel importante na motivação dos/as bolsistas e na criação de vínculos entre eles/as.

Rabelo (2016, p. 6) abordou também acadêmicos/as que evadiram do curso, e identificou que, mesmo para estes/as bolsistas “as atividades desenvolvidas no Programa foram significativas os mantendo por mais tempo na licenciatura”.

Para os/as acadêmicos/as que se encontravam em início do curso, segundo o autor o PIBID se apresentou como espaço privilegiado para compartilhamento das experiências docentes e alívio das angústias, que ajudaram no enfrentamento de alguns desafios do início de carreira.

Por estas e outras contribuições observadas em sua pesquisa, Rabelo (2016) ao concluir seu estudo, aponta o PIBID como uma importante política pública, voltada para a formação de professores/as, que deve ser mantida e ampliada no país, para estender os benefícios como os encontrados em sua pesquisa, ou seja, para incentivar a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura e para melhor prepará-los para os primeiros anos na profissão docente.

O Programa de RP é bastante parecido com o PIBID, ele foi instituído pelo governo federal, por intermédio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. E segundo o Art. 2º possui como objetivos:

I - Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

O Art. 4º da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, trata das modalidades de bolsas ofertadas por intermédio do Programa RP, e especifica que são as seguintes:

I- Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;

II- Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;

III- Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;

IV- Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo (BRASIL, 2018).

Vale ressaltar que o Programa de RP e o PIBID foram instituídos, por Portarias exclusivas, conforme já destacamos, porém estes dois programas passaram a ser regulamentados por uma mesma Portaria, a nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que atualmente, se encontra em vigência (BRASIL, 2019).

O PIBID a partir da instituição do Programa de RP passou a ser direcionado para os dois primeiros anos do período de formação dos/as discentes e o RP, para os dois anos finais (BRASIL, 2019).

Outro Programa de Bolsa acadêmica, voltado para a Permanência, no âmbito da ES e das universidades públicas é o FOCCO, que possui como centralidade, a Aprendizagem Cooperativa.

De acordo com os resultados alcançados por Mocheuti (2016), no esforço de elaboração da sua dissertação, existem poucos estudos sobre esta temática, embora o percurso histórico da proposta não seja novo, remontando, segundo Ovejero (1990) o século I, cujas transcrições de Quintiliano, relatam práticas da Aprendizagem Cooperativa, acerca dos conteúdos de retórica, entre os estudantes da época.

Mocheuti (2016) destaca, que no período do Renascimento, a Aprendizagem Cooperativa encontrou respaldo nas concepções de Comenius, que era favorável à aprendizagem mútua entre os estudantes.

De acordo com a autora, no século XVII, a Aprendizagem Cooperativa já era uma filosofia de aprendizagem utilizada por alguns educadores, vindo a ser potencializada no século XIX, com as experiências do coronel Francis Parker, que desenvolveu atividades em grupos, nas escolas públicas dos Estados Unidos.

Entretanto, com base nos estudos realizados por Ovejero, no ano de 1990, Mocheuti (2016) afirma que mesmo ante as evidências das contribuições da Aprendizagem Cooperativa para o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da educação formal, os esforços foram insuficientes para segurar a pressão competitiva que veio a se desenvolver a partir de então. E como expressões desta filosofia, fundamentando a metodologia de ensino e aprendizagem reforçou-se a competição interpessoal e as práticas tradicionais no âmbito da escola, sob a influência norte americana.

Mocheuti (2016) empregando argumentos teóricos de Johnson; Johnson e Smith, 1998, explica que ao final da década de 1960, foi retomado o interesse pela elaboração de estudos voltados para aplicação da Aprendizagem Cooperativa, no âmbito da sala de aula, realizados pelos próprios irmãos Johnson, da Universidade de Minnesota e Robert Slavin, da Universidade Johns Hopkins. A autora considera:

Que ao longo da história da Educação Superior, a universidade foi desafiada a acompanhar as transformações da sociedade e o desenvolvimento tecnológico, o que provocou um movimento que a impulsiona a “olhar para si” e se reavaliar enquanto instituição formadora na atualidade. Consequentemente, precisa repensar e reconfigurar suas práticas, principalmente quanto a autonomia dos estudantes na construção do conhecimento e na cultura de cooperação para a aprendizagem. Essas seriam características que poderiam contribuir para permanência estudantil (MOCHEUTI, 2016, p. 51).

Entretanto, para Mocheuti (2016) no contexto atual, a universidade sofre fortes influências do neoliberalismo, que culmina no alinhando da ES à proposta capitalista. Nesta conjuntura “o ambiente universitário está permeado cada vez mais de práticas educativas individualistas e competitivas, que condicionam os estudantes a um ensino tradicionalista, baseado na transmissão e distanciado da solidariedade” (MOCHEUTI, 2016, p. 51).

Em oposição a estes desafios, que se impõe a ES e as universidades públicas brasileiras, Mocheuti (2016, p. 51) afirma que o FOCCO, “surge como intenção de remar contra a maré e atuar nas falhas do sistema, como a falta de autonomia dos estudantes e sua evasão do ambiente universitário”.

Vale ressaltar que estas falhas do sistema capitalista, segundo Mocheuti (2016) são reforçadas pelas práticas tradicionalistas e a cultura da exclusão, presentes na ES e nas universidades, nos dias atuais, cuja proposta para a superação é a oposição via construção de uma cultura de equidade, solidariedade e cooperação na universidade.

Todavia, a autora menciona tendo como argumento teórico o estudo elaborado por FONAPRACE (2007) que a Aprendizagem Cooperativa, não se propõe a solucionar todos os problemas enfrentados pela educação e pela universidade. Contudo, se configura como um

estímulo aos/as docentes e aos/as estudantes para o aperfeiçoamento de seus respectivos desenvolvimentos pessoal e profissional, além de ser uma maneira de formar cidadãos/ãs mais críticos/as e reflexivos/as, possivelmente interventores/as de novos projetos sociais. Essas ações podem proporcionar o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, menos segregadora, mais igualitária e mais cooperativa, pois acredita que a verdadeira aprendizagem deve ser aquela que se faz significativa para os/as estudantes, promovida pela interação entre sujeito, outros sujeitos e objetos do conhecer. Para Mocheuti (2016, p. 52):

A Aprendizagem Cooperativa tem sido discutida notoriamente como uma metodologia alternativa de aprendizagem. Ela surge como uma compensação às insuficientes práticas tradicionais, habitualmente aplicadas nas escolas e nas IES. Também se atribui a ela, conjuntamente, a necessidade de resgatar valores que a sociedade atual foi perdendo ao longo da história, como a solidariedade e a cooperação entre os indivíduos.

“Os estudantes, portanto, por meio da Aprendizagem Cooperativa, podem desenvolver a capacidade de reflexão, de consciência crítica e de autonomia, construindo o conhecimento significativo que os torna capazes de atuar sobre suas realidades” (MOTUCHI, 2016, p. 59).

Podemos afirmar, desta forma, que o Programa FOCCO, originou-se da compreensão da importância da Aprendizagem Cooperativa, para o desenvolvimento do conhecimento. Em entrevista à Maia (2016) Ana de Renzo, Reitora da UNEMAT, no período da declaração, afirmou que o diferencial do programa FOCCO é a forte preocupação que as pessoas envolvidas têm umas com as outras. Isso desperta o sentimento de pertencimento na Instituição e, conseqüentemente, promove maior envolvimento com a própria formação.

Maia (2016) entende que os/as acadêmicos/as bolsistas do FOCCO, ao estudarem e desenvolverem trabalhos sociais e artísticos, entre outros, possuem como propósito, estimular a permanência de outros/as estudantes na Universidade. Assim, define como principais objetivos do programa, implantado na UNEMAT, pela professora Ana Di Renzo, evitar a evasão e as reprovações. Destaca ainda, que os/as bolsistas desenvolvem esse trabalho com a orientação de um/a professor/a coordenador/a local.

No que se refere aos Programas de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/PROBIC é importante ressaltar que segundo Simão et al (1996) teve seu conceito de Iniciação Científica – IC construído nas universidades brasileiras, e se constitui como uma atividade realizada durante a graduação, pelos/as acadêmicos/as, que possibilita a sua iniciação no processo de elaboração de pesquisas científicas, por intermédio do qual vivenciam experiências vinculadas

a um projeto de pesquisa, elaborado e desenvolvido sob a orientação de um/a docente.

Bariani (1998) identifica o início da IC no Brasil, a partir dos anos de 1940 e 1950, todavia, segundo o autor, nestas décadas a atividade era realizada de forma voluntária, e era ainda incipiente, os/as acadêmicos/as neste contexto, eram considerados ajudantes dos/as professores/as.

Esta situação começa a mudar, segundo Massi e Queiros (2010) a partir do reconhecimento da importância estratégica da ciência e a necessidade de institucionalizar as ações de incentivo e fomento à pesquisa, que levaram o Brasil a criar, em 1951, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Assim, teve início o financiamento da atividade de IC, por meio da concessão de bolsas anuais de fomento à pesquisa na graduação.

De acordo Massi e Queiros (2010) além do CNPq, Fundações de Amparo à Pesquisa – FAPs –, presentes em alguns estados do Brasil, também financiam a IC. No caso do Estado de Mato Grosso, e da UNEMAT, temos a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso – FAPEMAT, que também atua no financiamento da IC, na instituição.

Buscando historicamente as legislações que respaldam o financiamento da IC no Brasil, Maldonado (1998) destaca a Lei n. 5.540, de 28/11/1968, da Reforma Universitária, que em seu Art. 2º, determinou o princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa, como norma disciplinadora da ES. Massi (2010, p. 174) afirma também, que “mais tarde essa associação foi incorporada na Constituição de 1988 e, conseqüentemente, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20/12/1996)”.

Bazin (1983) afirma que o Programa de Iniciação Científica Brasileiro teve como inspiração os programas que já vinham sendo desenvolvido de forma institucionalizada, nos Estados Unidos e na França.

Massi e Queiros (2010, p. 175) a partir de dados disponibilizados pelo CNPq, no ano de 2007, apresenta que houve uma grande expansão na quantidade de bolsas distribuídas de 1963 a 2005. Atualmente, segundo os autores, o número de bolsas de IC é consideravelmente superior ao número de bolsas com outras finalidades concedidas pelo CNPq e esta postura reforça a importância dada à atividade de IC pelo órgão.

De acordo com Massi e Queiros (2010) até 1988, as bolsas de IC necessitavam ser requeridas, diretamente pelos/as docentes pesquisadores/as, ao CNPq. Este possuía um Comitê de Assessores/as que julgava os requerimentos e concediam algumas cotas aos/as pesquisadores/as que escolhiam seus/uas bolsistas.

As autoras afirmam como base em Brasil (2007) que o CNPq, no ano de 1988, criou

o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, que se tornou um instrumento adicional de fomento, pelo qual bolsas de IC passaram a ser concedidas diretamente às Instituições de Ensino Superior – IES – e aos Institutos de Pesquisa – IPq –, responsáveis por gerenciar diretamente as concessões dessas bolsas. As IES e os IPq têm sob seu controle administrativo as cotas e devem criar dispositivos próprios de distribuição, bem como promover anualmente “uma reunião, na forma de seminário ou congresso, onde os/as bolsistas deverão apresentar sua produção científica sob a forma de pôsteres, resumos e/ou apresentações orais”, tendo seu desempenho avaliado pelo Comitê Institucional do PIBIC.

De acordo com Silva e Cabreiro (1998, p. 793) o PIBIC, nasce com o objetivo de:

Despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes de graduação, mediante sua participação em projetos de pesquisa, preparando-os para o ingresso na pós-graduação; contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores.

Massi e Queiros (2010) Neder (2001); Marcuschi (1996); e Aragón, Martins, Velloso (1999) afirmam que o CNPq, realizou duas avaliações do PIBIC, sendo uma quantitativa e outra qualitativa, de acordo com as/os autores/as:

Os resultados dessas pesquisas indicam que os bolsistas são predominantemente do sexo feminino (51%), têm idade média de 23 anos; os das áreas de Ciências Humanas são os mais velhos, e os últimos a se tornarem bolsistas, enquanto os das Engenharias são os mais jovens e os primeiros bolsistas, sendo que os bolsistas levam em média 1 ano e 9 meses entre seu ingresso na universidade e seu ingresso no Pibic (MASSI e QUEIROZ, 2010, p. 176).

Com bases nos autores pesquisados por Massi e Queiros (2010) foram identificadas três críticas principais em relação aos programas de IC do CNPq, a primeira reside no fato, de que apesar do aumento do número de bolsas percebido ao longo dos anos da sua criação, este total ainda é incipiente, se comparado a capacidade de orientação e de possíveis orientandos/as, presentes no país.

A segunda, instara-se na distribuição destas bolsas, pelas regiões brasileiras, uma vez que a grande maioria 47,5% é alocada para a região sudeste, seguida de 21,6% para o Nordeste, 17,8% no Sul, 8,1% no Centro-Oeste e apenas 5% no Norte.

Já a terceira crítica, está fundamentada na pequena abrangência do programa, que restringe sua atividade aos/as melhores acadêmicos/as. De acordo com Bridi (2004, *apud* Massi e Queiros, 2010, p. 176) constatou-se, por intermédio de entrevistas com professores/as da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, que as limitações no número de bolsas fazem da IC uma atividade “seletiva, que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os mais ‘capacitados’ e ‘promissores’”.

Massi e Queiros (2010) identificaram por intermédio das pesquisas encontradas sobre a IC, no Brasil, que na concepção dos sujeitos investigados por estes estudos, dentre os quais, se incluem professores/as orientadores/as, acadêmicos/as bolsistas e não bolsistas da IC, assim como, ex-bolsistas formados/as, que a Iniciação Científica possibilita algumas importantes contribuições para a formação acadêmica e pessoal dos sujeitos no Brasil.

As autoras buscaram avaliar sistematicamente, por intermédio dos estudos analisados em sua pesquisa, a IC como atividade de formação do/a universitário/a, e nesta avaliação identificaram contribuições voltadas para melhor desempenho na graduação, desenvolvimento pessoal, nova visão da ciência e socialização profissional.

Avaliaram também o PIBIC com relação aos objetivos almejados pelo programa e identificaram a partir de Neder (2001), que o PIBIC vem mostrando a eficácia da IC sobre a formação do/a futuro/a pesquisador/a e o poder incentivador que exerce sobre as IES na ampliação e consolidação de núcleos de pesquisa.

Massi e Queiros (2010) com base na pesquisa elaborada por Aragón, Martins e Velloso (1999) também identificaram que um/a ex-aluno/a bolsista do PIBIC tem seis vezes mais chances de iniciar uma pós-graduação, que um/a graduado/a não bolsista. Isso porque “3 em cada 10 bolsistas PIBIC chegam ao mestrado. Identificou ainda que o prazo médio de transição entre a conclusão da graduação e o ingresso no mestrado, para um/a ex-bolsista do referido programa, é de 1,2 ano”, enquanto para os/as não bolsistas chega a 6,8 anos em média.

Cabrero, Costa e Hayashi (2003) também identificaram os bons resultados da IC, em relação aos seus principais objetivos, na Universidade Federal de São Carlos, apontando que cerca de 60% dos/as egressos/as do programa ingressam nos cursos de mestrado, da própria instituição.

Os resultados apresentados nos estudos elaborados por Massi e Queiros (2010) Maccariello, Novicki e Castro (1999) que investigaram a IC na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ e Camino e Camino na Universidade Federal da Paraíba, foram positivos em relação ao índice de ex-bolsistas do PIBIC, que ingressam no mestrado.

Massi e Queiros (2010) destacam inclusive o aspecto comparativo da pesquisa elaborada por Camino e Camino, na qual identificou que durante os anos de 1985 e 1993 foi observado importante decréscimo na idade dos/as ingressantes no mestrado de 30,6 para 28,4.

Ante a estas e outras importantes contribuições da IC para a formação dos/as pesquisadores/as Massi e Queiros (2010) e Guimarães (1992) entendem que é inegável que a IC encaminha o/a bolsista para a vida acadêmica e permite, de maneira única, vivenciar essa

possível opção de atuação profissional, antes mesmo de estarem formados/as. Estas contribuições refletem no encaminhamento do/a bolsista para a pós-graduação e na agregação de qualidade aos cursos de pós-graduação.

Para fechar esta seção, abordaremos também o Programa de Extensão Universitária, que segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX (2012) teve sua prática iniciada no Brasil, no início do século XX, coincidindo com a criação do ES.

Suas primeiras manifestações foram os cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos na década de 1920. No primeiro caso, a influência veio da Inglaterra; no segundo, dos Estados Unidos (FORPROEX, 2012, p. 12).

O FORPROEX (2012) analisando o período que compreendeu a década de 1950, a início da década de 1960, ressalta que apesar de terem sido marcadas por movimentos culturais e políticos, por parte dos/as integrantes da União Nacional dos Estudantes – UNE, que culminaram na criação de importantes lideranças jovens, com compromisso social e busca por uma atuação interprofissional, com o emprego de metodologias que possibilitaram refletir sobre a própria prática, pouco se avançou no que se refere a Extensão Universitária.

O referido documento, na intenção de realizar um percurso histórico em relação a Extensão Universitária no Brasil, ressalta, que contraditoriamente, foi no período da ditadura civil militar, que se observou três iniciativas importantes que vieram a possibilitar aos universitários brasileiros experiências importantes junto às comunidades rurais, descortinando-lhes novos horizontes e possibilitando-lhes espaços para contribuir para a melhoria das condições de vida, no ambiente rural.

As iniciativas as quais o documento se refere foram a criação, em 1966, do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC e do Projeto Rondon, em 1967. Entretanto, a referida fonte, destaca o caráter de subordinação a política de segurança nacional que tanto o centro quanto o projeto, possuía, assim como, o caráter cooptativo da política referida.

O documento se refere também a promulgação da Reforma Universitária, sob a lei nº 5.540/68, que tratava da Extensão Universitária, no Art. 20, ficando imposto que as universidades e as instituições de ES deveriam estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” e no Art. 40, instituindo a Extensão Universitária, nos seguintes termos: “As instituições de ensino superior: a) por meio de suas atividades de extensão proporcionarão aos

corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

De acordo com Nogueira (2005, *apud* FORPROEX 2012, p. 13) na década de 1970, foi criado em parceria com o Ministério da Educação e Cultura - MEC e Ministério do Interior, a Comissão Mista CRUTAC/MEC, visando propor medidas com a finalidade de institucionalizar e fortalecer a Extensão Universitária. Foi a partir desta comissão, que no ano de 1974, foi criada a Coordenação das Atividades de Extensão – CODAE, que elaborou um Plano de Trabalho voltado para a Extensão, que influenciado pelas ideias de Paulo Freire, teve a Extensão definida como ação institucional voltada para o atendimento das organizações e populações, com sentido de retroalimentação e troca de saberes acadêmico e popular. Nessa perspectiva, as camadas populares deixaram de ser o objeto para se tornarem o sujeito da ação extensionista, denotando assim, avanços significativos em relação à noção de Extensão Universitária construída na década anterior.

O FORPROEX (2012) destaca ainda, diversos elementos que tiveram influências no processo de pensar a Extensão Universitária, a partir da década de 1970, dentre os quais podemos citar, o processo de abertura do regime civil militar, a revitalização da sociedade civil e da sociedade política brasileiras, o surgimento de inúmeros movimentos populares e associações civis, inclusive sindicais, as reformas na legislação partidária, a criação de novos partidos políticos e a aprovação da anistia política.

Vale destacar ainda que, segundo o FORPROEX (2012, p. 14) “no seio da luta pela redemocratização e reconstrução das instituições políticas e sociais, foi reelaborada a concepção de Universidade Pública, redefinidas as práticas de Ensino, Pesquisa e Extensão e questionada a visão assistencialista das ações extensionistas”.

A partir de então, a Extensão Universitária passou a ser percebida como um processo que articula o Ensino e a Pesquisa e se relaciona com os novos movimentos sociais. Embora ainda restrita à dimensão processual, a busca da institucionalização da Extensão tornou-se o principal desafio. O entendimento era de que essa institucionalização deveria envolver toda a Universidade Pública.

Outra importante iniciativa que veio a contribuir com a institucionalização e fortalecimento da Extensão Universitária no Brasil, foi a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, que se deu no ano de 1987. A criação do referido fórum é considerado um marco importante, pois traz as condições para que a comunidade acadêmica possa realizar os processos de redefinição da Extensão Universitária no país (FORPROEX, 2012).

Neste processo de redefinição da Extensão, o FORPROEX (1978 *apud* FORPROEX,

2012, p. 15) trouxe um novo conceito de Extensão Universitária, vinculado ao pensamento libertador de Paulo Freire, cuja transcrição merece ser destacada, uma vez que passou a ser concebida como:

Processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da praxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Posteriormente, o FORPROEX (2012) menciona também a Constituição Federal Brasileira (1988) que em consonância com as definições pactuadas no FORPROEX, institui no seu Art. 213 a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” e em seu 207, estabelece que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do poder público”.

O FORPROEX (2012) destaca também como iniciativas que contribuíram para a consolidação da Extensão Universitária no Brasil, a criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTEx), de 1993, que contribuiu com as políticas para o seu financiamento, a Política Nacional de Extensão Universitária, a LDBEN, nº 9.394, de 1996, que em seu Art. 43, estabelece que a Extensão Universitária é uma das finalidades da Universidade, e institui a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo. Lembra ainda o Plano Nacional de Extensão, elaborado e aprovado pelo FORPROEX, em 1998 e o Plano Nacional de Educação, para o decênio 2001-2010, aprovado em 2001, que estabelece a responsabilidade das Universidades nas suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, e institui por intermédio da Meta 23, que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas.

Tendo apresentado os principais documentos legais que impulsionaram a Extensão Universitária no Brasil, desde os seus primeiros anos, é importante destacar que para Jezine (2004) ela é atualmente uma das funções que compõem os pilares da instituição universidade, que tem sido alvo de críticas e proposições, cortejado por diversos setores da sociedade e

como foi possível observar no decorrer do percurso realizado até então, ela tem assumido ao longo da história diferentes concepções teóricas e ideológicas, que influenciam, inclusive, na própria concepção de Universidade.

Jezine (2004) apresenta duas abordagens teóricas relacionadas a Extensão Universitária, que merecem ser destacadas, uma que defende a extensão como função acadêmica da universidade e objetiva integrar ensino-pesquisa, e a outra que incorpora a extensão universitária às práticas de ensino e pesquisa, que partem da crítica à extensão voltada para prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista, qual seja, a extensão voltada para o atendimento das necessidades sociais das camadas populares.

Jezine (2004) apresenta ainda três concepções de Extensão Universitária, que merecem ser destacadas: a assistencialista, a acadêmica e mercantilista. A assistencialista, como observado é criticada por alguns teóricos, que defendem a incorporação da extensão nas funções do ensino e da pesquisa. A acadêmica parte da compreensão de que a universidade precisa estar aberta ao compartilhamento de seus saberes científicos com os saberes populares da sociedade, em um constante diálogo, na intenção de formar sujeitos críticos e proativos, capazes de construir saberes, visando o enfrentamento dos problemas encarados pela sociedade, especialmente, as classes populares. E a mercantilista, que associa a universidade aos interesses das classes mais abastadas, detentoras dos recursos, que reclamam da universidade inovações, com vistas a maximizar o desenvolvimento econômico do país.

A partir das teorias e concepções de Extensão Universitária, apresentadas, criamos nossa concepção, descartando aquilo que entendemos estar ligado a nossa defesa de uma educação voltada para a liberdade e para a emancipação humana, e considerando as sínteses dos elementos por intermédio dos quais nos sentimos representados.

Assim, destacamos que nossa pesquisa compartilha da concepção, de que a Extensão Universitária precisa ser parte da função acadêmica da universidade e integrar o ensino e a pesquisa. Entretanto, na mesma perspectiva de Jezine (2004) compartilhamos da ideia de que a adoção da referida concepção por parte das universidades, não significa deixar de olhar para as questões da sociedade que demandem assistência, tampouco deixar de lado seu compromisso social com as classes populares, visto que esta concepção implica especialmente, em uma nova forma de abordagem destas questões, se constituindo como:

Parte integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica.

Outra abordagem que se modifica a partir da adoção da concepção de Extensão Universitária como função acadêmica da universidade, destacada por Jezine (2004) é a troca entre a universidade e a sociedade, que transforma o caminho para a construção dos conhecimentos e para a transformação social em uma via bilateral. Uma vez que a universidade pauta-se na:

Preocupação em auscultar as expectativas produzidas pela sociedade, bem como em valorizar o contexto em que as atividades se inserem, na busca de uma relação de reciprocidade, mutuamente transformadora, em que o saber científico possa se associar ao saber popular, a teoria à prática em um constante movimento dialético permeado pela realidade social e a experiência do pensar e fazer.

De acordo com Jezine (2004, p. 4) “observa-se que a perspectiva ideológica não é mais a mesma da concepção assistencialista, embora se priorize a comunidade carente, trabalha-se junto a ela no sentido de potencializar a sua organização política e autonomia”.

Nesta perspectiva, a universidade deixa de ser o lugar único do saber para valorizar os saberes circundantes e a partir deles, e das informações valiosas que o saber popular possui, encontrar junto com a própria sociedade os caminhos para a solução dos problemas encontrados, é nesta conjuntura que acreditamos ser possível realizar uma Extensão Universitária, que enriqueça o processo de formação acadêmica, pessoal e profissional nas universidades, em um contexto marcado por problemas de ordens estruturais, que exige por parte desta instituição a articulação com a sociedade, entretanto, sem descaracterizar os diversos saberes presentes.

Tendo trazido algumas considerações acerca dos diversos Programas de Bolsas Acadêmicas que propomos estudar nesta pesquisa, passaremos na seção seguinte a tratar especificamente destes programas, no contexto da UNEMAT, nosso local de pesquisa, tendo como intuito, analisar as contribuições que eles têm trazido para o contexto da Permanência acadêmica na instituição em análise.

4 PROGRAMAS DE BOLSAS E CONTRIBUIÇÕES PARA PERMANÊNCIA ACADÊMICA NO CONTEXTO DA UNEMAT: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Esta seção possui como objetivo apresentar a descrição e as análises dos dados empíricos da pesquisa. Iniciamos apresentando as análises em relação aos Programas de bolsas ligados a PROEG: PIBID, RP e o FOCCO. Na sequência apresentamos o Programa em Extensão, ligado a PROEC, seguido do PIBIC/PROBIC, ligado a PRPPG.

Sobre cada programa de bolsa analisado, a seção traz uma breve contextualização e análise das Portarias, das Resoluções e dos Editais de abertura de bolsas, seleção e convocação dos/as bolsistas. Posteriormente, são analisados o perfil pessoal, socioeconômico, cultural e acadêmico dos/os bolsistas referentes a modalidade de bolsa em análise, a partir das questões fechadas e mistas do questionário, finalizando com as análises relacionadas as questões abertas, que apresentam as concepções dos/as bolsistas em relação as contribuições das bolsas para a permanência na instituição.

Para finalizar esta seção, apresentamos uma síntese integradora, na qual buscamos perceber o todo, visto que até esta etapa da apresentação e análise dos dados, nos debruçamos de maneira especial, sobre as partes. Assim, de posse do entendimento das partes, buscamos entender, o que podemos chamar, de políticas de permanência acadêmica na UNEMAT, entendendo que a política é um conjunto de programas e ações implementados, visando um determinado fim.

Antes, porém, apresentamos uma breve apresentação das Pró-reitorias: PROEG, PROEC e PRPPG, responsáveis pelos programas de bolsas que analisamos, a partir desta etapa da pesquisa e por interligar as instâncias do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na Universidade do Estado de Mato Grosso.

As Pró-Reitorias mencionadas localizam-se na estrutura organizacional da UNEMAT, no setor de Órgãos da Administração Executiva Central, compostos além da PROEC, PROEG e PRPPG, também pela PRAE, PRAD, PGF e PRPTI.

Os Órgãos da Administração Executiva Central são subordinados aos Órgãos da Administração Central: Chefe de Gabinete, Vice-Reitoria e Reitoria e aos Órgãos Colegiados Superiores: CONEPE, CONSUNI, CONCUR e Congresso Universitário.

A PROEG possui uma Assessoria Técnica Administrativa, composta pelas Assessoria de Formação Regular, Assessoria de Formação Diferenciada, Assessoria de Políticas Educacionais e Assessoria de Concursos Vestibulares.

A Assessoria de Formação Regular é composta pelas Diretorias de Bacharelados, com uma Supervisão de Bacharelados, Diretoria de Licenciaturas com uma Supervisão de Licenciaturas, e Diretoria de Gestão Acadêmica, com a Supervisão de Biblioteca e Supervisão de Expedição de Diplomas.

A Assessoria de Formação Diferenciada é composta pela Diretoria de Educação a Distância, Diretoria de Graduação Fora de Sede e Parceladas e Diretoria de Educação Indígena.

A Assessoria de Políticas Educacionais é composta pelas Diretorias de Mobilidade, Diretoria de Estágios e Ações Afirmativas e Diretoria de Regulação do Ensino Superior, esta última com uma Supervisão de Recredenciamento de Curso.

A Assessoria de Concursos e Vestibulares é composta pela Diretoria de Produção de Provas e Exames, que possui uma Supervisão de Concursos Vestibulares e uma Supervisão de Elaboração e Execução de Editais.

A PROEC é composta por uma Assessoria Técnica Administrativa, que possui uma Assessoria de Extensão e uma Assessoria de Cultura. A Assessoria de Extensão é composta pela Diretoria de Extensão, com uma Supervisão de Projetos e uma Supervisão de Bolsas de Extensão e Cultura, e pela Diretoria de Programas e Diretoria de Políticas Interinstitucionais. A Assessoria de Cultura é composta pela Diretoria de Cultura e Direitos Humanos e pela Supervisão de Cursos e Eventos.

A PRPPG também possui uma Assessoria Técnica Administrativa, composta pela Assessoria de Pesquisa e Assessoria de Pós-Graduação. A Assessoria de Pesquisa é composta pelas seguintes diretorias: Diretoria de Pesquisa, com uma Supervisão de Acompanhamento de Projetos de Pesquisa. Diretoria de Iniciação Científica, com uma Supervisão de Programas de Bolsas de Iniciação Científica. Diretoria de Inovação Tecnológica, com uma Supervisão de Inovação Tecnológica. A Assessoria de Pós-Graduação é composta pelas seguintes diretorias: Diretoria de Pós-Graduação Stricto Sensu, com uma Supervisão de Pós-Graduação Stricto Sensu. E a Diretoria de Programas Lato Sensu, com uma Supervisão de Pós-Graduação Lato Sensu.

4.1 O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na UNEMAT

O PIBID foi instituído em âmbito nacional pela Port. 038/2007, que tem como objetivo fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de ES e

preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2017).

A princípio o PIBID foi destinado apenas as IES Federais, como é possível observar no parágrafo 1º, do Art. 4º, da Portaria Normativa nº 038/2007 do Ministério da Educação (MEC):

As bolsas de estudo serão concedidas as instituições federais de educação superior, após aprovação de plano de trabalho por comissão própria, constituída pela CAPES e pela Secretaria de Educação Superior - SESu, do Ministério da Educação, mediante chamada pública de projetos para o PIBID (BRASIL, 2007).

A partir da Portaria nº 122 da Capes, instituída no ano de 2009, o programa passou a incluir também as IES Estaduais, seguindo nas Portarias posteriores, um processo de ampliação, para outras categorias administrativas e foi a partir da sua ampliação que ele chegou a UNEMAT, em 2009.

Na UNEMAT, o PIBID foi regulamento pela Resolução nº 084/2015, do CONEPE, que evidencia, trata-se de um programa integrado a Capes, e especificamente, centrado nos cursos de licenciatura (UNEMAT, 2015). Conforme afirma Silva e Silva (2017, p. 961):

A Unemat juntamente com a CAPES reconheceu a importância que a formação inicial e continuada do professor tem para o ensino básico e que a melhoria dessa educação depende da adequada formação que os licenciados terão em seu processo de formação docente. Ademais, apresentou o seu projeto institucional e este foi aprovado na chamada de projetos promovida pelo MEC/ CAPES.

Seguindo seu percurso de expansão a partir do Decreto 7.219/2010, finalmente, o programa chega ao nível de abrangência de todas as IES brasileiras, quando sua finalidade passa a ser “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”, incluindo a estas, também as IES da categoria administrativa privada (HAYASHIDA e MOTTA 2017).

Hayashida e Motta (2017, p. 34) analisam que “a participação de outras IES torna-se um acontecimento de linguagem importante já que todas as IES, com seus cursos de licenciatura contribuem para a formação do profissional da educação”.

Sobre este nível de abrangência é importante destacar os dados do INEP (2017) que apontam para a supremacia do setor privado em detrimento do setor público, contribuindo para que nas categorias administrativas, Centros Universitários e Faculdades, se encontre, atualmente, matriculada uma grande parcela dos/as acadêmicos/as, chegando a concentrar, um total de 84%, dos/as estudantes da graduação brasileira. Situação favorecida pelas políticas de

expansão da ES, promovidas pelo Estado, centradas na transferência de recursos dos fundos públicos, para os setores privados, via criação de programas como o PROUNI, Fies e outros, por intermédio das parcerias público/privadas na ES.

De acordo com Brasil (2013, p. 7,8) o PIBID lançou oito editais, entre 2007 e 2013 e as atividades relativas ao primeiro edital somente foram iniciadas nos primeiros meses de 2009. De um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012. Nos editais de 2013, foram aprovadas a ampliação de projetos existentes, a inclusão de novos subprojetos/áreas e a participação de bolsistas do PROUNI, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos/as professores/as em exercício.

De acordo com a referida fonte, as bolsas foram implementadas em 2014 e alcançaram o número de 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campus, sendo a região Nordeste que obteve a maior concentração do percentual de bolsistas, 31% (BRASIL, 2013).

Destas 90.254 concessões de acordo com Capes (2014), 72.845 foram para acadêmicos/as bolsistas de iniciação à docência vinculados/as 284 Instituições de ES, que desenvolveram 313 projetos de iniciação à docência (BRASIL, 2013).

“No ano de 2017, 72.720 bolsas foram destinadas para projetos de iniciação à docência, que visaram à aproximação entre 279 instituições formadoras e 5.578 escolas de educação básica”. Os projetos contemplaram 36 áreas de licenciatura e estiveram distribuídos em todas as unidades federativas (BRASIL, 2017, p. 14).

As Portarias que regulamentam o programa passaram por diversas reformulações, e atualmente, está vigente em nível nacional, a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que apresenta os seguintes objetivos a serem alcançados com a execução do PIBID:

- I- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019).

Na UNEMAT, a Resolução nº 084/2015 – CONEPE, trata da composição da equipe do PIBID, instituindo no Art. 10, que o programa é composto pela coordenação institucional, que é o representante da UNEMAT, junto à CAPES e demais órgãos que estejam envolvidos nas atividades do PIBID, a coordenação de área de gestão, que é o representante docente de curso de licenciatura da UNEMAT, que apoia a coordenação institucional no desenvolvimento do projeto, a coordenação de área dos subprojetos, que é o/a docente dos cursos de licenciatura da UNEMAT, que responde pela elaboração e execução dos subprojetos, em consonância com o seu colegiado de curso e com a coordenação institucional, os/as supervisores/as das escolas participantes que são os/as docentes das escolas participantes, que acompanharão as atividades do PIBID em sua instituição e os/as bolsistas de Iniciação à Docência, que são os/as alunos/as devidamente matriculados/as em cursos de licenciatura ofertados pela UNEMAT e que forem selecionados/as para participar do programa, por intermédio de edital de seleção (UNEMAT, 2015).

A Portaria 046/2016 em seu inciso 8º, inclui um objetivo que pode ser considerado inovador em relação aos demais instituídos desde o início de implantação do programa, ao tratar da articulação com os programas de formação inicial e continuada de professores/as da educação básica, **de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencializem a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica** (BRASIL, 2016). Vale destacar, que esta é a primeira menção observada no conteúdo dos objetivos do PIBID, que se refere diretamente a palavra pesquisa.

De acordo com Gamboa (1998) existe uma ligação importante entre a pesquisa e os processos de desenvolvimento de formação humana, e essa ligação é explicitada pela categoria gnosiológica, “interesse”. Por isso, para o autor, o conceito de “interesse” tem um significado importante no estudo sobre o conhecimento.

Como é possível observar na Dimensão: Desafios e Possibilidades do programa, 01 acadêmico bolsista se refere a questão da falta de projeto e da falta da pesquisa, no âmbito do projeto do PIBID, ao qual está integrado, como é possível observar no recorte a seguir:

Falta de projeto e pesquisa (ABP, 114, 2019).

Poucos eventos sobre nosso curso (ABP 29, 2019).

Pouca participação em eventos (ABP 15, 2019).

A pesquisa é uma ação de grande relevância para a formação acadêmica e profissional, dos sujeitos, pois é entendida por Gatti (2007) como o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Porém, de acordo com Gil (2002) para ser

denominada científica ela precisa apresentar conhecimentos anteriormente produzidos e utilizar criteriosamente métodos e técnicas para a obtenção de resultados às inquietações levantadas. Assim, “tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Por outro lado, embora a pesquisa seja pouco e recentemente, inclusa nos objetivos do programa, vários/as bolsistas relataram atividades importantes realizadas no âmbito do programa na UNEMAT, que exigem processos de pesquisa para serem elaborados. Estes relatos são apresentados a seguir:

Penso eu que, a bolsa é um ambiente de pesquisa e formação e tem que continuar havendo projetos sempre, para que outros acadêmicos possam ter possibilidades de participação (ABP 24, 2019).

As participações em seminários, assim podemos escrever nossos relatos de experiência e expor a outros acadêmicos e professores mostrando o que realizamos nas escolas com os alunos (ABP 113, 2019).

Participação de projetos, elaboração de artigos entre outros (ABP 02, 2019).

Ter acesso a mais conteúdos e participar de eventos que tem ajudado muito na minha permanência (ABP 32, 2019).

Publicações e investigação científica (ABP 77, 2019).

Como afirmam Hayashida e Motta (2017) os sujeitos em formação ao participarem do programa vão sendo formados pela política e na política. Quanto a centralidade da política é possível afirmar, que está na formação inicial, que se dá no curso, mas com foco na atuação profissional futura.

A Portaria nº 096/2013 (Brasil, 2013), a Resolução nº 084/2015 (UNEMAT, 2015), e a Portaria nº 46/2016 (Brasil, 2016), que tratam dos objetivos do programa, destacam o seguinte objetivo, “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. Ou seja, o programa busca antecipar, vivências que seriam iniciadas apenas durante os períodos dos estágios dos/as licenciandos/as, mas para os/as participantes, esta antecipação é observada de forma positiva, ao passo que, possibilita vivenciar, aprender e auxiliar no desenvolvimento das atividades proposta na matriz curricular do curso, como expressam as falas seguintes:

Novas experiências com trabalhos apresentados nos contribui muito para nosso dia a dia, assim nos ajudando em alguns aspectos dentro de sala de aula (ABP 113, 2019).

Para poder trabalhar com as crianças realizamos estudos de textos. E isso me auxilia nas aulas do curso, pois me dá um maior conhecimento quando temos que realizar algum trabalho acadêmico (ABP 29, 2019).

Conhecer a realidade da escola antes mesmo do estágio, um conhecimento maior, elaborar atividades didáticas e projetos junto o professor e aluno (ABP 32, 2019).

Por intermédio das análises dos objetivos e das finalidades do PIBID, é possível afirmar, que o programa possui uma responsabilidade grande, uma missão ambiciosa, quase redentora da educação nacional, cujo foco se centraliza em três âmbitos, distintos, porém, complementares da educação brasileira: - melhoria da formação inicial; - melhoria e continuidade da formação continuada e; - melhoria da educação básica pública. Para o cumprimento de tal missão, colocam em contato estes três grupos de pessoas, incluindo, a eles, também os/as professores/as universitários, que assumem as funções de coordenadores/as de área e de coordenadores/as institucionais.

Para Nascimento e Antunes (2017) a UNEMAT, desde quando aderiu ao PIBID, verifica a gama de conhecimentos que este programa tem proporcionado, fomentando além da formação inicial docente, também a formação continuada tanto dos/as professores/as das Escolas parceiras como dos/as professores/as da Universidade, bem como, para o aprendizado dos/as acadêmicos/as de licenciatura em sua formação inicial, pois todos discutem vivenciam a real situação das escolas.

É possível compreender por intermédio das respostas obtidas dos/as bolsistas do PIBID, que o programa têm conseguido atingir os objetivos e as finalidades, no que tange a formação inicial, sobretudo, em relação as vivências da real situação das escolas e ao interesse dos/as acadêmicos/as pela carreira docente, visto que as vivências e os interesses foram especialmente mencionados pelos/as bolsistas do PIBID, na pesquisa, conforme os trechos possibilitam recordar:

Até o momento o projeto me proporcionou um pouco de experiência com a realidade das escolas e uma visão totalmente diferente de educação. O PIBID me fez enxergar que podemos construir um mundo novo. Se algum dia eu puder dizer que me sinto realizado profissionalmente, tenho certeza que a experiência de iniciação à docência terá tido um papel fundamental nessa história (ABP 72, 2019).

Na minha opinião, a experiência em sala de aula tem me ajudado muito a entender e saber lidar como uma profissional no futuro (ABP 28, 2019).

A participação no PIBID me possibilitou um olhar diferente sobre a prática do professor da educação básica (ABP 15, 2019).

Me permite vivenciar a universidade e a escola, com foco no curso e não em outras atividades (ABP 75, 2019).

Ainda em relação aos interesses dos/as pibidianos/as pela docência após a conclusão dos cursos, também é possível observar por intermédio dos dados levantados na pesquisa de Antunes (2019) que afirma, “o projeto ao longo dos anos se tornou um importante instrumento na formação de professores/as com reconhecida qualidade, entregando para sociedade um/a profissional mais qualificado/a, experiente e contextualizado/a com os espaços escolares”.

Além disso, o autor apresenta que foram aprovados “106 ex pibidianos/as no concurso da SEDUC/MT realizado em 2017, sendo 48% deles, aprovados entre os três primeiros lugares”. É importante destacar, que embora não tenhamos dados exatos, muitos/as outros/as acadêmicos/as bolsistas do PIBID, também foram aprovados/as no concurso do município de Cáceres MT, o que demonstra a preparação que a universidade, com o apoio do PIBID, tem conseguido possibilitar aos/as seus/as acadêmicos/as bolsistas.

Entretanto, é importante questionar sobre o total de acadêmicos/as que passam pela universidade e conta com a possibilidade de participação na bolsa, haja vista, que nem todos conseguem esta participação. Importa destacar também que, para a participação na bolsa existem algumas exigências, elaboradas pela UNEMAT, na Resolução 084/2015 do Conepe, em consonância com as Portarias da Capes, dentre as quais se destacam “possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar, consoante as normas da UNEMAT; - ser aprovado em processo seletivo realizado pelo PIBID/UNEMAT”, e “não ser reprovado em mais de uma disciplina por semestre”.

Estas exigências evidenciam que os/as bolsistas do PIBID, se tratam de acadêmicos/as já com maiores aptidões, pelo seu histórico e pela aprovação no processo de seleção da própria bolsa. Esta condição, aliada ao trabalho realizado no âmbito do programa, os/as deixam ainda mais preparados/as para a aprovação nos concursos, após a conclusão. Vale destacar que alguns/mas destes/as bolsistas foram aprovados/as nos referidos concursos, antes mesmo da conclusão dos cursos. Importante se faz a realização de estudos visando conhecer a qualidade da atuação destes/as ex-bolsistas aprovados/as e muitos/as outros/as trabalhando por intermédio de contratos, nas redes estaduais e municipais de educação do município de Cáceres.

Silva e Silva (2017) afirmam que o PIBID, surge da preocupação com a qualidade da formação que tem sido oferecida aos/as futuros/as docentes, o que em maior ou menor grau, acaba por se refletir na eficácia do ensino que se tem atualmente e, conseqüentemente, com a situação real da educação básica pública. Com isso, os autores afirmam que o programa

“busca promover a construção de uma articulação entre o ensino superior e o básico por meio da contemplação de ações didáticas, que levem em consideração essas instâncias” (SILVA e SILVA, 2017, p. 957). De acordo com os referidos autores:

Isso proporciona a possibilidade de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a Educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais de Educação Básica (SILVA e SILVA 2014, p. 962).

Silva e Silva (2017) também compreendem a ação do PIBID como positiva, pois estimula e possibilita a aproximação dos/as futuros/as professores/as, com a realidade vivenciada nas salas de aula, e a partir desta experiência, contribuir para aproximação entre os conteúdos teórico-práticos da futura profissão, possibilitando mais qualidade ao processo formativo. Os/as bolsistas do PIBID, participantes da pesquisa concordam com os autores, conforme relatos que seguem, pois para eles, a bolsa:

Tem contribuído nas relações interpessoais, nos conteúdos e também na aprendizagem entre a relação teoria/prática (ABP 35, 2019).

Compreensão das práticas e teorias de um profissional (ABP 27, 2019).

Tem contribuído para estudos teóricos. Estudos Práticos. E desenvolvimento de atividades (ABP 24, 2019).

Silva e Silva (2017) destacam também que o PIBID contribui com os/as alunos/as das escolas públicas contempladas com os projetos, questões também destacadas pelos respondentes da pesquisa:

A minha experiência na bolsa foi muito boa, por que eu estava ali pra auxiliar o professor tive ótimas experiências e compreendi os alunos e a disciplina (ABP 33, 2019).

Por trabalhar monitoria com as crianças isso me ajuda também no período de estagio a realizar um melhor diagnóstico do que a criança precisa aprender e agora eu sei algumas formas de trabalhar para que eu possa realmente contribuir para seu desenvolvimento (ABP 29, 2019).

Participação nos eventos culturais das escolas, confecção de trabalhos para escola (ABP 32, 2019).

Entretanto, Hayashida e Motta (2017, p. 34) chamam a atenção para alguns aspectos importantes, como por exemplo, os pilares nos quais segundo elas, o PIBID está assentado. Em uma análise do discurso presente nos documentos oficiais do programa, as autoras concluem, que a criação e implementação do referido programa, se sustentam dentre outros, nos seguintes princípios: tanto a formação inicial e continuada de professores, quanto a formação dos estudantes da educação básica, pública brasileiras, carecem de melhor

qualidade, e de que a docência não tem sido atrativa aos sujeitos, cuja concessão das bolsas de Iniciação à Docência, tem como finalidade superar, como se pode observar nas falas das autoras:

É possível dizer que o argumento que sustenta a instituição do PIBID é de que: faltam professores para o magistério, falta qualidade no ensino da educação básica e falta melhorar a formação de professores para o magistério. Então, se está havendo falta de professores é porque a profissão de professor não está sendo atrativa, por isso é preciso valorizá-la. No discurso do Estado essa valorização vem pela concessão de um benefício. E se a educação básica precisa ser melhorada é preciso investir na qualidade da formação inicial e continuada de professores, de outro modo a educação está sendo pensada como capacitação para o trabalho. São nessas condições de produção que o PIBID surge, ou seja, para suprir essa falta. Em vista disso, é que o primeiro edital se restringiu a algumas áreas de conhecimento, áreas consideradas prioritárias como física, química, matemática, dentre outras e para atender as escolas com baixo índice no IDEB (HAYASHIDA e MOTTA, 2017, p. 36).

Diante de tal afirmação, nos colocamos a pensar sobre as maneiras que o Estado propõe superar a ausência de qualidade na formação inicial e continuada dos/as professores/as, assim como, na educação básica, além do desinteresse pela docência, observados nos processos de formação destacados anteriormente, por intermédio do PIBID.

Em busca de analisar tal proposta, encontramos argumentações nos estudos de Hayashida e Motta (2017) baseadas no fato de que o programa propõe superar estas lacunas com a interligação e aproximação das esferas da ES e da educação básica, respectivamente, via coordenação institucional, coordenação de área e acadêmicos/as, ligados a academia, logo, a formação inicial de professores/as, e via supervisores (professores/as das escolas), ligados a formação continuada e os/as estudantes, estes últimos aos quais são direcionadas as práticas dos/as bolsista do PIBID, ligados a educação básica. É nesta perspectiva, que as autoras, direcionam críticas ao programa, ao observar que:

A memória discursiva, o interdiscurso que sustenta o dizível (o discurso jurídico de instituição do PIBID) torna possível pensar de que tanto a formação de professores, quanto o ensino fundamental e médio necessitam de melhores condições a sua qualidade e para isso o Estado intervém por meio de concessão de um benefício como sendo o âmago para a qualidade e que esta seja conquistada. Isso significa que atuando na IES está se pensando no desdobramento desse possível profissional na escola. O que fica em questionamento é que essa concessão está colocada para alguns, poucos, uma vez que o benefício é concedido por meio de Edital que se abre para um número x de acadêmicos. Isso nos faz pensar que ainda se trata de um trabalho embrionário, uma experiência que vem tomando corpo pelos exercícios de observações, posições distintas entre o acadêmico bolsista do PIBID e o não bolsista (HAYASHIDA e MOTTA, 2017, p. 36).

Além disso, é importante mencionar que as políticas educacionais brasileiras, especialmente, no que se referem a ES, têm adotado posicionamentos que as aproximam das

políticas neoliberais, que possuem como princípios de qualidade na educação, a qualidade total, deslocada das instâncias privadas, para as esferas públicas.

Diante as exposições, questiona-se: o que é a qualidade educacional para o Estado? Qual a qualidade que ele reivindica para a formação inicial e continuada de professores/as, assim como, para a educação básica? Trata-se da qualidade social da educação, ou da qualidade que tem sido priorizada ao abrir as cancelas da ES brasileira ao livre mercado, a concorrência nacional e estrangeira? Pode o Estado possuir ao mesmo tempo, concepções distintas de qualidade na educação? Estas são questões levantadas para reflexões, sem a pretensão de aqui respondê-las.

Analisando a questão da concessão de Bolsas para a Iniciação à Docência, Hayashida e Motta (2017) ajuízam que não se deve fazer desta proposição, uma leitura de forma naturalizada, pois a constituição do entrelaçamento do aluno com o mercado de trabalho é algo novo, que reclama sentidos. Segundo Hayashida e Motta (2017, p. 31):

É preciso pensar no desdobramento de sentidos que a educação toma à medida que o graduando passa a vivenciar o local em que ele atuará como profissional, professor, ao término do curso de licenciatura. Assim, entendemos que as relações são antagônicas e deslizantes e que há de certa forma, ruptura no modo como se canalizava a relação do graduando de licenciatura ao espaço da escola. Isto se efetiva pela ambiência em que o trabalho se desenvolve via projeto, Coordenadores de área, Professor Supervisor e o acadêmico no espaço da escola.

Como diz Orlandi (2015 *apud* Hayashida e Motta, 2017, p. 38), nos discursos que falam sobre educação, têm-se outras formas de nomear o que se está falando, que dependem de conjunturas históricas diversas, menciona como exemplo, que “alfabetização e desenvolvimento” se declinam para “educação e mercado”, já que o “mercado exige a qualificação do trabalhador”. Nessa direção, podemos dizer que o discurso que institui o Programa de fomento para a Iniciação à Docência se inscreve em uma ideologia neoliberal, que centra a sua preocupação na “capacitação” do/a futuro/a professor/a para o trabalho, já que o ensino público brasileiro tem se constituído historicamente pela falta de professores/as bem formados, que culmina, na baixa qualidade do processo educativo.

Hayashida e Motta (2017, p. 38) ao analisarem o discurso presente nos documentos jurídicos da política de forma crítica, passaram a compreender o PIBID, “como uma política de Estado de auxílio e de indução para a formação de professores/as no Brasil, à medida que propõe ajudar a elevar a qualidade da formação inicial, reverberando sentidos para se repensar o currículo das licenciaturas”. Destacam ainda que:

As discursividades em torno do Programa estabilizam sentidos para a instituição formadora e lugares possíveis para os sujeitos, bem como para a manutenção de políticas públicas. No funcionamento discursivo da implementação de sua política, os órgãos oficiais silenciam outros sentidos para o incentivo da iniciação à docência a exemplo de melhorias das condições de trabalho do professor, das escolas e dos planos de carreiras e salários, apenas para mencionar alguns (HAYASHIDA e MOTTA, 2017, p. 38).

Podemos dizer que os objetivos do PIBID, desde a sua primeira formulação, até a mais atual, estiveram e estão diretamente vinculados na imersão do/a licenciando/a na dimensão da prática profissional no âmbito da educação básica, compreendendo que as bases para uma boa prática profissional, está centrada nas disciplinas, das matrizes curriculares dos cursos, ligadas as práticas de ensino. Logo, com o/a professor/a de Matemática, o/a licenciando/a em Matemática poderá aprender como ensinar a disciplina, aprenderá também, a ser um/a professor/a de Matemática. Pode-se dizer, que nesta perspectiva seguem também, os licenciandos em História, Geografia, Pedagogia, Educação Física, Biologia. Cabe um questionamento importante: E as bases filosóficas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas e da pesquisa?

Ainda existem algumas contradições importantes que merecem ser destacadas: Se a educação básica está mal, se o/a professor/a selecionado/a para atuar como Supervisor na escola campo, possui como instituição de lotação uma escola com baixo IDEB, como precede o Capítulo IV, Art. 8º, da Resolução 084/2015, Conepe, que trata das Escolas Parceiras do Pibid/UNEMAT, “as escolas participantes do PIBID/UNEMAT serão selecionadas pelos coordenadores dos subprojetos, obedecendo preferencialmente, as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, pertencentes à área de abrangência dos campus da UNEMAT”, serão estes a partir da inserção do programa, capazes de resolver todas as problemáticas propostas nos objetivos, pela força da reflexão?

Além disso, é importante pensar com mais criticidade sobre os problemas das aprendizagens dos/as estudantes das escolas de educação básica brasileiras, visto que vão muito além dos oriundos da má formação inicial e continuada dos/as educadores/as, da suposta falta de relação universidade e escola e do desinteresse dos sujeitos pela docência.

Como afirmam Hayashida e Motta, (2017) se associam a estes problemas também as questões sociais, econômicas e culturais dos/as estudantes e dos/as próprios/as educadores/as, as precárias estruturas físicas e tecnológicas, ofertadas pelo Estado para o desempenho dos/as profissionais das escolas, especialmente, os/as educadores/as, a falta de valorização profissional, em relação aos planos de carreira e salários docentes, dentre outras. Só para citar

alguns dos problemas enfrentados pela categoria dos profissionais da educação básica brasileira, que foram silenciados nesta política.

Contudo, reunirem ambos os atores desta grande engrenagem, que é o macro sistema educacional brasileiro, para refletirem sobre a realidade, as teorias, as práticas e elaborarem pesquisas voltadas para a superação das dificuldades que se instalam em ambos as partes desta engrenagem, é de extrema relevância. Todavia, a observação da realidade, a escuta ativa dos sujeitos envolvidos e, sobretudo, a pesquisa científica, devem ser os pontos fundamentais deste processo. Daí, a importância do inciso 8º da Portaria 46/2016, que faz referência a atividade da pesquisa em grupos, a fim de potencializar a produção do conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, como um dos mais importantes objetivos do PIBID.

É possível analisar que o PIBID, diante das atuais conjunturas do país, tem sido, um instrumento importante para esta produção de conhecimento, entretanto, há muitas questões envolvidas na realidade educacional, silenciadas, o que torna a política, tal como está delineada, insuficiente para viabilizar as transformações sociais qualitativas que a educação e a própria sociedade de fato necessitam, pois como afirma Mészáros (2002), é preciso pensar em uma educação para além do capital.

O conjunto de dados apresentados no quadro 6, tem como finalidade demonstrar o total de bolsas que foram oferecidas pelo PIBID na UNEMAT, tendo como recorte os anos de 2015 a 2019.

Quadro 6 - Síntese das bolsas do PIBID - campus Cáceres - 2015/2019

ANOS/REF.	Nº de bolsas Concedidas - campus de Cáceres	Nº de acadêmicos inscritos - campus Cáceres	Nº de bolsistas aprovados - campus Cáceres
2015/2016	75	120	53
2016/2017	73	104	66
2017/2018	60	103	57
2018/2019	152	197	137
2019/2020	01	40	01
TOTAL	361	564	314

Fonte: elaborado pela autora a partir dos documentos dispostos na página da PROEG

Durante o período apresentado, o PIBID ofereceu para o campus de Cáceres, o total de 361 bolsas, para as quais houveram 564 inscritos e 314 aprovados.

Nos editais iniciados em 2015 com termos em 2016, foram abertas 75 vagas, direcionadas para 10 cursos da UNEMAT – campus Cáceres, sendo: Letras, História, Educação Física, Geografia, Matemática, Ciências da Computação, Biologia e Pedagogia, para as quais houveram 120 inscritos e foram aprovados/as 53 bolsistas.

A razão do número de bolsistas inscritos/as ser maior que números de bolsistas aprovados/as, se dá em virtude de que para alguns cursos no período analisado, ocorreu uma maior procura pelas bolsas, enquanto que em outros esta procura foi menor. Em virtude desta situação, licenciandos/as que desejavam ser bolsistas não conseguiram, devido à concorrência pelas bolsas no seu curso de vinculação, enquanto que em alguns cursos estas bolsas acabaram por ficar ociosas.

Nos editais iniciados em 2016 e terminados em 2017, foram abertas 73 bolsas, direcionadas para 07 cursos da UNEMAT – campus Cáceres, sendo: Letras, Matemática, Biologia, Educação Física, Computação, Geografia e História. Nestes Editais houveram 104 inscritos/as e foram aprovados/as 66 bolsistas.

Nos editais iniciados em 2017, e terminados em 2018, para o campus de Cáceres, foram abertas 60 bolsas, direcionadas para 08 cursos, sendo: Pedagogia, Letras, Matemática, Biologia, Educação Física, Computação, Geografia e História. Houveram 103 inscritos/as e foram aprovados/as 57 bolsistas.

Já nos editais iniciados em 2018 para serem concluídos em 2020, visto que o período de vigência foi expandido para 18 meses, foram abertas para o campus de Cáceres, 144 vagas de bolsas remuneradas e 08 não remuneradas, para 06 cursos, sendo; Biologia, Educação Física, Geografia, História, Letras e Pedagogia. Houveram 197 inscritos/as e foram aprovados/as 137 bolsistas.

No ano de 2019, foi aberto edital para preenchimento imediato de 01 vaga apenas, e demais para cadastros de reserva. Apesar das condições do edital, com proeminência para cadastros de reserva, houveram 40 inscritos/as, e conforme a disponibilidade de bolsa, apenas 01 foi aprovado, ficando 29 em espera.

Tendo apresentado, a partir dos documentos analisados, as principais características do PIBID em âmbito da UNEMAT, apresenta-se na sequência a caracterização dos/as 49 bolsistas do programa, que participaram do estudo, respondendo ao questionário realizado por intermédio do estudo de caso.

4.1.1 Categoria 01: Perfil dos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID

Ao estudar sobre a democratização da ES, sobretudo, com foco na permanência dos/as acadêmicos/as bolsistas no espaço da universidade, se faz importante coletar e analisar dados em relação as dimensões do perfil pessoal, socioeconômico, cultural e acadêmico

dos/as estudantes, incluindo a estes os processos de adaptação a vida acadêmica e as orientações disponibilizadas pela instituição aos/as acadêmicos/as no ato do ingresso na instituição, e outros, pois as informações advindas destas dimensões mencionadas possibilitam além de conhecer diversos indicadores da permanência, podem contribuir para o planejamento de políticas que possam ir ao encontro das suas reais necessidades, a fim de evitar que por razões ligadas a estas questões, estes/as ingressantes não permaneçam nos programas de bolsas para os quais foram selecionados/as e/ou nos cursos para os quais foram aprovados/as e realizaram matrícula.

O quadro 7 a seguir, possui como objetivo, apresentar os/as bolsistas que foram atendidos pelo PIBID, participantes do estudo, destacando os cursos aos quais estão vinculados na UNEMAT:

Quadro 7 – Os/as bolsistas do PIBID participantes da pesquisa por curso de vinculação

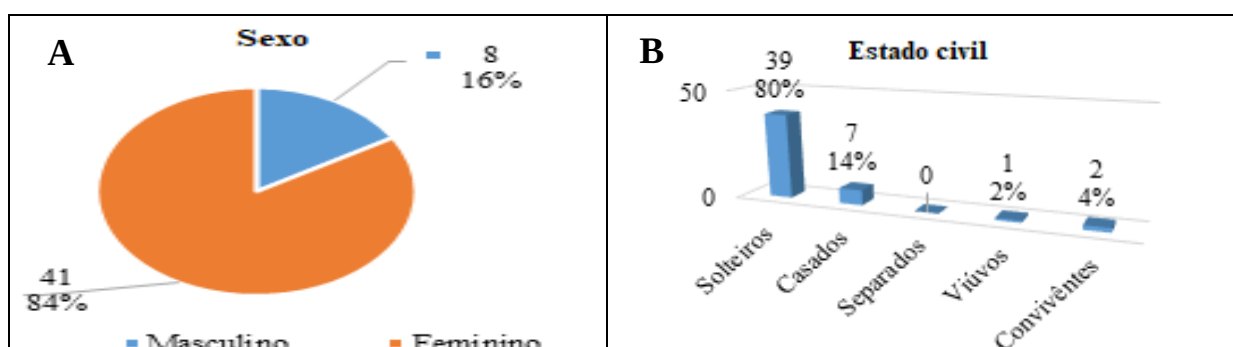
Curso de vinculação	Total
Pedagogia	14
Geografia	09
Ciências Biológicas	08
Educação Física	07
Letras	06
Matemática	04
História	01
TOTAL	49

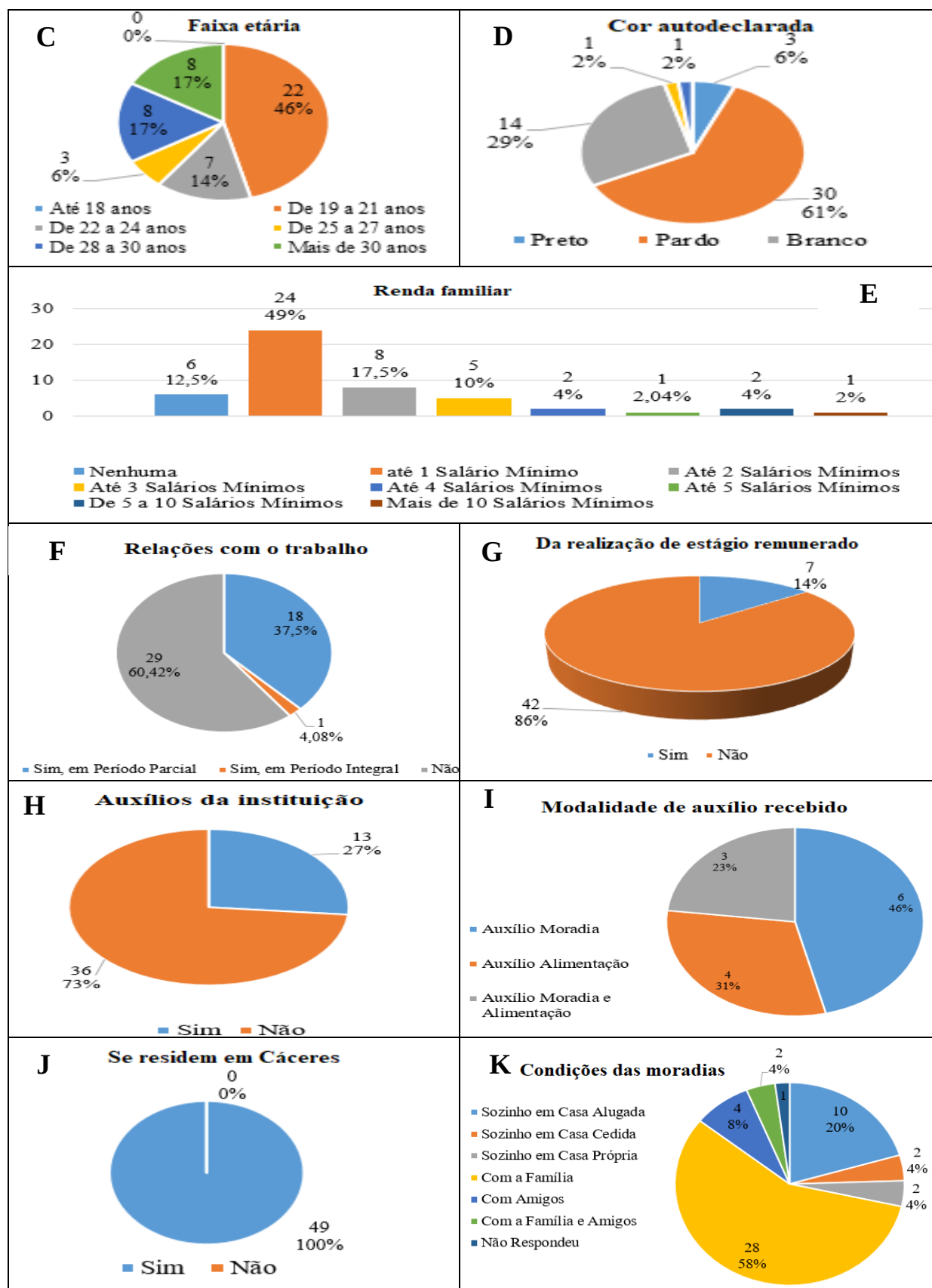
Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

a) Dimensão 01: Perfil Pessoal e Socioeconômico

Os dados sobre o perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do PIBID, estão demonstrados no quadro 8, que agrupa os gráficos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, e K, a seguir:

Quadro 8 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as Bolsistas do PIBID





Fonte: Quadro elaborado pela Autora, 2019.

A análise do perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do PIBID, possibilita afirmar que em relação ao sexo, a grande maioria 41 (84%) são mulheres, conforme o gráfico A.

Os percentuais do estudo, convergem com os dados apresentados no Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), elaborado por Gatti *et al* (2014) que indica a maioria de Licenciandos Bolsistas respondentes ao questionário também eram mulheres (67,5%). De acordo com os autores/as, esta situação também “corresponde aos dados nacionais sobre a procura das licenciaturas e dos docentes em exercício na educação básica, em que se observa a prevalência de mulheres” (GATTI et al, 2014, p. 21).

Ainda em relação ao aspecto predominante das mulheres não apenas na bolsa analisada, mas no contexto dos cursos de licenciaturas como um todo, segundo Contijo (2002, p. 204) se dá em virtude da construção histórica e social da humanidade, visto que “algumas profissões são pensadas como ideal para as mulheres, dentre elas o magistério. O magistério é um espaço de trabalho considerado como possível de conciliação entre a vida pública e privada da mulher”.

Ante ao exposto, Gontijo (2002, p. 204) realiza questionamentos que segundo ela a desafia, dentre estes se destaca o seguinte: - nesse contexto o magistério é considerado como um trabalho profissional ou um trabalho fora de casa para as mulheres exercerem seus direitos na esfera pública?

Em relação ao estado civil dos/as bolsistas, como é possível observar no gráfico B, a grande maioria, 39 (79,60%) é formada de solteiros/as, seguidos/as pelo indicador, casados/as, 07, (14,28%).

Sobre a cor autodeclara, a grande maioria, 30 (61%) se autodeclararam pardos/as, seguidos por 14 (29%) brancos/as, conforme apresenta o gráfico C. Os resultados da presente pesquisa, divergem em relação a cor autodeclarada pela maioria dos participantes do PIBID, em âmbito nacional, segundo Brasília (2013) na qual a grande maioria, (51%) se autodeclararam brancos/as, sendo o total de pardos/as (35%) seguido de pretos/as (11%).

Sousa (2017) destaca, em relação ao indicador, cor autodeclarada pelos/as bolsistas, que faz parte das políticas afirmativas que visam assegurar o ingresso de pessoas pretas e pardas nas ES, nos cursos oferecidos pela UNEMAT. Sendo assim, percebe-se que o alto percentual de pessoas que se autodeclararam pardas e pretas, respectivamente, 30 (61%) e, 03 (6%), totalizando 33 (67%), entre os 49 (100%) dos respondentes, representa que esta política adotada pela instituição, tem trazido bons resultados no que se refere a inclusão destes sujeitos

no ambiente da ES. Este aspecto toma ainda mais importância ao considerarmos os aspectos históricos ligados a ES brasileira, que durante muito tempo manteve esta modalidade de educação restrita a uma parcela de pessoas economicamente mais abastadas e de cor branca.

Em relação a renda familiar dos/as bolsistas o total de 24 (49%) declararam que é de até 01 salário mínimo, 8 (16%) afirmaram que é de entre 02 a 03. Chama especial atenção, o total de 06 (12%) que declararam, que suas famílias não possuem nenhuma renda, conforme descrito no gráfico E.

De acordo com Souza (2017, 87) pode-se afirmar também que os proventos advindos do trabalho dos/as jovens e até mesmo, dos/as adolescentes que ingressam cedo no mercado de trabalho, ajudam a garantir um aumento ou melhoramento na renda das famílias, com baixo poder aquisitivo, possibilitando uma maior qualidade de vida para si e para a suas famílias. Entretanto, dificultam e em alguns casos impossibilitam a qualidade nos estudos destes/as jovens e adolescentes.

O questionamento destes dados revelam a importância e a necessidade das bolsas acadêmicas e dos auxílios concedidos pela instituição, enquanto possibilidades de aumento dos rendimentos econômicos, necessários para garantir a mínima qualidade de vida aos/as bolsistas e aos demais integrantes das suas famílias, a fim de evitar que lhes falem as condições mínimas para prover as suas necessidades básicas. Relatos dos/as bolsistas ligados a dimensão, contribuições econômicas do PIBID, também revelam claramente esta importância:

Contribui para comprar alimentos para minha família, pagar energia, água, gás etc. (ABP 33, 2019).

Minha mãe não tem como me ajudar financeiramente. E por causa dos estágios é difícil conseguir trabalho. A bolsa me ajuda a pagar meu aluguel e comer (ABP 29, 2019).

Sobre a relação trabalho e universidade entre os/as bolsistas, e a contribuição dos proventos destes/as para a composição dos rendimentos da família, foi a eles/as questionado, se tiveram ou estão tendo necessariamente que trabalhar durante a realização do curso. Dos/as 47, 29 (60,42%) declararam não exercer atividade remunerada, enquanto que 18 (37,5) revelaram que trabalham em período parcial. A dificuldade em conciliar estudo e trabalho, é segundo Silva Filho (2009) uma das razões que levam a evasão na ES.

Outra maneira dos/as acadêmicos/as maximizarem as suas rendas pessoais e familiares, que influenciam nas suas questões econômicas, é a prática de estágios remunerados. Tendo em vista esta perspectiva, perguntamos a eles/as sobre esta questão,

criando mais um indicador. Dentre os 47, 42 (86%) disseram que não realizaram estágio remunerado e 7 (14%) disseram que sim.

Os estágios é um meio importante que possibilita aos/as acadêmicos/as melhorarem as suas rendas e construírem mais conhecimentos em relação a sua futura área de atuação. Contudo, também maximiza o tempo voltado para o trabalho, antecipando a prática pós-graduação, e minimizando o tempo das relações sociais, do envolvimento universitário, das habilidades de participação política e cultural, que também se espera que sejam construídas durante o percurso acadêmico, assim, há controvérsias em relação aos benefícios desta prática, sobretudo, considerando a perspectiva que as sustentam.

Com a finalidade de identificar quantos/as deles/as recebem auxílios da instituição e quais são estes auxílios, realizamos também estes questionamentos. Dos/as 47 bolsistas, 36 (73%) disseram que não tiveram acesso aos auxílios e 13 (27%) disseram que sim. Dos/as que recebem 6 (46%) afirmaram que se trata do auxílio moradia, 4 (31%), que se trata do auxílio alimentação e 3 (23%) receberam os dois.

Considerando os resultados do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), (2012) que indicam, 70% dos/as universitários, devido ao alto índice de risco e vulnerabilidade social, apresentam a necessidade de assistência para permanecerem na ES. Com isso, destacamos a importância dos auxílios moradia e alimentação para estes universitários da UNEMAT.

Compreendendo que a localização geográfica das residências dos/as acadêmicos/as influencia em suas questões econômicas, principalmente, considerando os gastos para a locomoção até a instituição, especialmente, ao residirem em outras cidades, visto que na maioria dos casos, estes custos são pagos pelos/as próprios/as acadêmicos/as, questionamos aos/as bolsistas se residem na cidade de Cáceres- MT ou não. Destes/as 100% revelou que sim, como destaca o gráfico J.

Em análise aos dados apresentados, podemos levantar duas hipóteses: - os/as 100% dos/as bolsistas residem na cidade de Cáceres, em função do próprio curso de graduação que estão realizando e da bolsa aos quais eles/as fazem parte, na UNEMAT ou não tem sido possível a instituição incluir no seu Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, os/as acadêmicos/as que estão ingressando na instituição, que residem nas cidades vizinhas.

Vale destacar, que embora não haja um estudo específico que forneça dados em relação aos aspectos da localização geográfica dos/as acadêmicos/as da UNEMAT, pesquisas realizadas por Artioli (2015) e Souza (2017) que teve como sujeitos das investigações respectivamente, acadêmicos/as dos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia da instituição,

indicaram que somados os cursos analisados, haviam matriculados inicialmente, 07 acadêmicos/as residentes em cidades localizadas na região da grande Cáceres. Sobre a nossa pesquisa, pensamos que se houvessem acadêmicos/as bolsistas que residem nas cidades vizinhas, estes teriam sido revelados, entretanto, não foi o que os dados apresentaram.

Além disso, é importante destacar a quantidade de acadêmicos/as bolsistas solteiros/as que revelaram morar sozinhos/as, sejam em casas alugadas, próprias ou cedidas, e com amigos/as, que juntos totalizam 16 (36,72%), de todos/as os/as respondentes, que pode reforçar a tese, de que moram em Cáceres, sozinhos/as, sem as suas famílias, em virtude do processo formativo, ao qual estão fazendo parte.

Este indicador sugere a necessidade de que sejam pensadas, possibilidades para a inclusão dos acadêmicos/as, que residem fora do âmbito da cidade de Cáceres no programa, de forma que eles/as, caso não o desejassem, não precisassem sair de suas residências, no âmbito de suas famílias para participarem das bolsas.

O questionamento dos dados leva a destacar, que dentre os/as 29 (60,42%) bolsistas que revelaram não precisar trabalhar durante o curso, 17 revelaram que moram com a família, o que leva a entender, inicialmente, que ela oferece o suporte financeiro a subsistência destes/as acadêmicos/as, para que possam priorizar os estudos. Entretanto, a renda familiar revelada pelos/as 17 bolsistas que moram com a família, é em sua maioria, 09 de até 1 salário mínimo, 03 destacaram que a renda é de até 02 salários, 02 até 03 e outros/as 02 afirmaram que a família não possui nenhuma renda. Apenas 01 disse que a renda familiar está acima de 10 salários.

Dos/as 17 que moram com a família, apenas 02, que afirmaram possuir renda familiar de até 01 salário mínimo, estão recebendo auxílio da instituição, ambos/as, o auxílio alimentação. Dos/as que revelaram que família não possui nenhuma renda, nenhum/a estão recebendo qualquer modalidade de auxílio da instituição.

Dos/as 29 (60,42%), 05 afirmaram que moram sozinhos/as e em casa alugada, 03 possuem renda de até 01 salário mínimo, 01 até 02 salários e 01 até 03. Os/as 03 que estão no indicador até 01 salário mínimo, todos/as recebem auxílios da instituição, sendo 02, o auxílio moradia e 01, os dois auxílios. O questionamento destes dados, revela a importância dos auxílios que a instituição oferece, para a permanência destes/as acadêmicos/as em seus cursos de vinculação.

Ainda entre os/as 29 (60,42%) que disseram não precisar trabalhar durante o curso, 03 revelaram que moram com amigos/as, 02 possuem renda de até 02 salários mínimos e 01,

de até 01 salário. Destes/as, 02 revelaram que recebem auxílio moradia e 01, que recebe o auxílio alimentação.

Ainda entre os/as 29 (60,42%) que não trabalham, 02 revelaram que moram sozinhas, em casa própria e 01, que mora sozinha em casa cedida. As 03, afirmaram não possuem nenhuma renda. Porém, apenas a que mora em casa cedida recebe auxílio da instituição, sendo o auxílio alimentação. Já ambas as que residem sozinhas em casa própria e também não possuem renda, não recebem nenhum auxílio.

Chama especial atenção nos dados, o fato de entre os/as 29 (60,42%) bolsistas que no indicador, relação trabalho e universidade, afirmaram não trabalhar, 05, (17,24%) não possuírem nenhuma renda familiar e 14 (48,27%) possuírem renda familiar de apenas 01 salário mínimo.

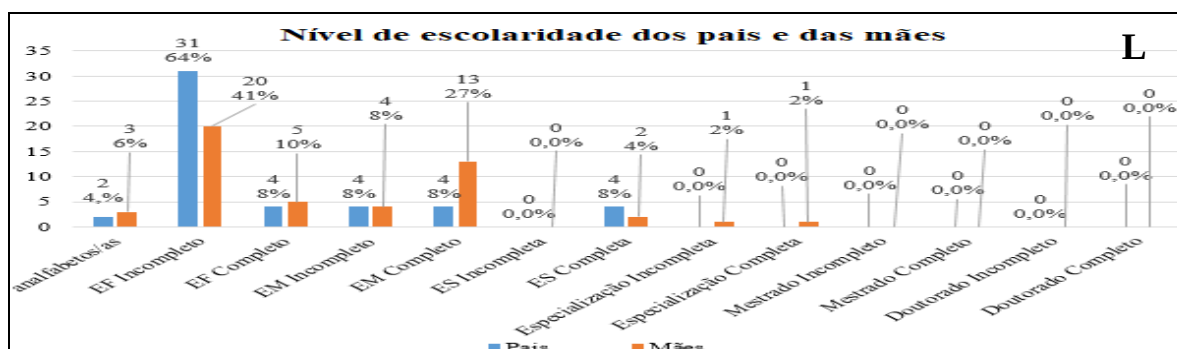
Ainda em relação aos dados mais gerais, o total de bolsistas que não possuem nenhuma renda familiar elevar-se para 6 (12,26%) e os que possuem renda de no máximo até um salário mínimo, também acresce para o total de 24 (48,98%).

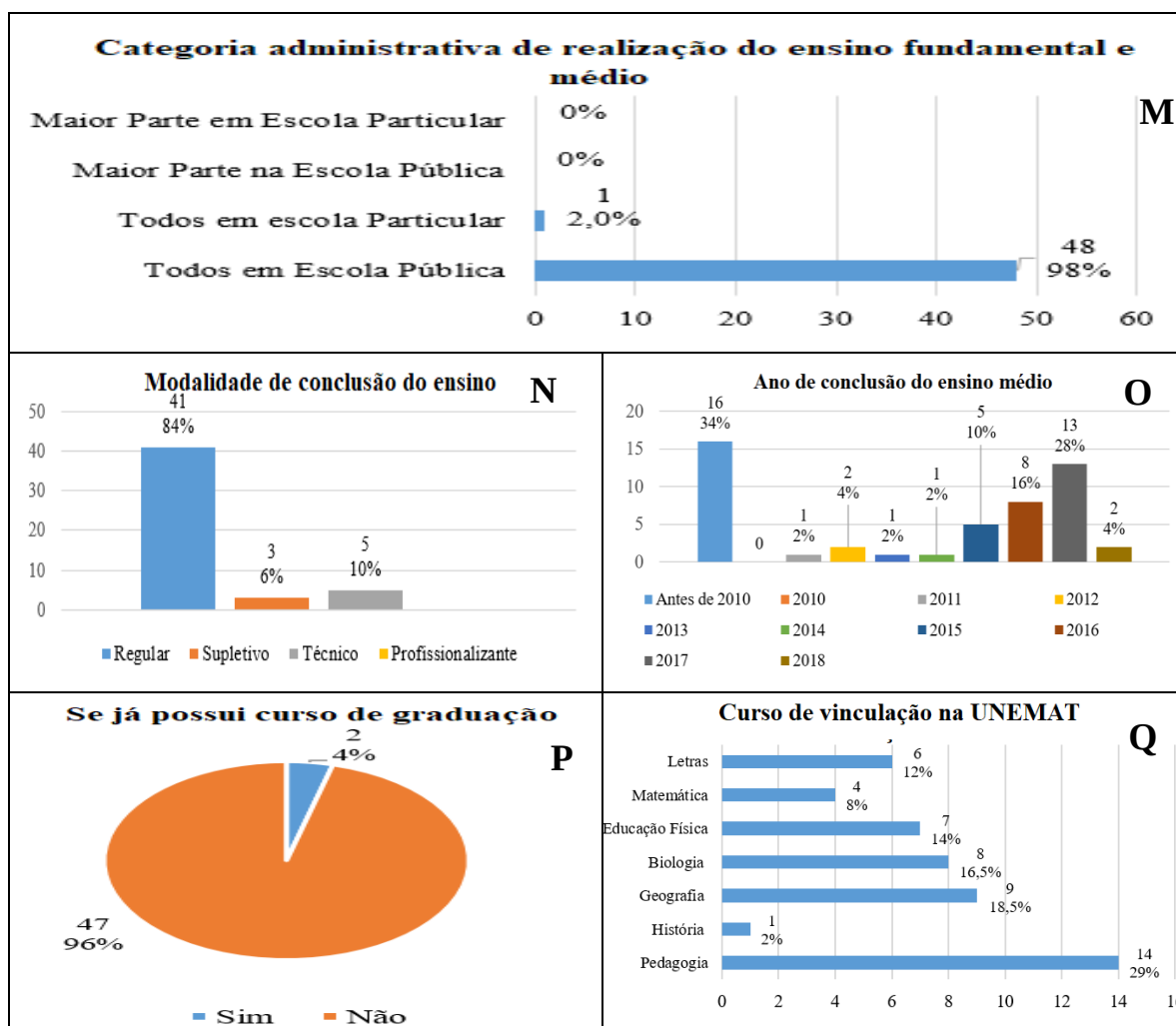
O questionamento destes dados, leva a confirmação da importância do valor da bolsa recebido por estes/as bolsistas, e conseqüentemente, para a suas famílias. Também revela a importância dos auxílios ofertados pela instituição, para a permanência acadêmica. Entretanto, também é um indicador de que nem todos/as os/as que necessitam de auxílios estão podendo contar com a sua concessão.

b) Dimensão 02: Perfil Cultural e Acadêmico

Os dados sobre o perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBID, estão ilustrados no quadro 9, que agrupa os gráficos L, M, N, O, P e Q a seguir:

Quadro 9 - Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBID





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Como é possível observar no gráfico L, em relação ao indicador níveis de escolaridades dos pais e das mães, houve maior incidência de pais e mães com ensino fundamental incompleto, sendo 31 (64%) pais e o total de mães foi de 20 (41%). Já em relação ao ensino médio completo, a pesquisa apresentou superioridade do número de mães, sendo 12 (27%) enquanto que os pais totalizaram 04 (8%). Quanto a ES, observa-se que há o dobro de pais 4 (8%) em comparação com as 02 (4) mães, que possuem este nível de ensino completo. Todavia, foi observado que há 01 (2%) mãe com especialização incompleta e 01 (2%) com especialização completa, não constando nenhum pai com nível de escolarização acima da ES. Não houve também a referência de nenhuma mãe com nível de ensino de mestrado ou doutorado, sejam incompletos ou completos.

Martins (2016) com base nos dados divulgados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017) indica que a escolaridade dos pais é decisiva para garantir o diploma dos filhos: 69% dos filhos cujos pais terminaram o ensino superior seguiram o

mesmo caminho. Na outra ponta, entre pais que nunca foram à escola, a chance de um brasileiro alcançar um diploma universitário é de apenas 4,6%.

Ainda segundo o referido autor, na medida em que cresce a escolaridade dos pais, aumenta a chance do brasileiro alcançar um nível educacional mais elevado. Filhos de pais que não conseguiram terminar o ensino fundamental dificilmente conseguirão alcançar um diploma universitário. Entretanto, em contradição a afirmação do autor, segue um grande percentual dos/as bolsistas do PIBID, que apesar de terem pais e mães analfabetos e sem terem concluído o ensino fundamental seguem firmes na UNEMAT, em busca do seu diploma universitário, apoiados pelo referido programa de bolsas da instituição.

Em relação ao indicador, categoria administrativa de conclusão do ensino fundamental e médio declarada pelos/as bolsistas do PIBID, vale destacar a superioridade dos/as que realizaram 100% dos estudos em escolas públicas, sendo 48 (98%), enquanto que apenas 01 (2%) estudou a maior parte em escola particular. Sobre o indicador, categoria administrativa na qual os/as bolsistas concluíram o ensino médio, também foi revelada supremacia das escolas públicas, sendo a mesma proporção apresentada para o ensino fundamental, gráfico M.

O fato dos/as bolsistas serem a maioria oriundos das escolas públicas, revela-se como ponto positivo, pois significa que a UNEMAT tem conseguido responder positivamente a política de acesso, atendendo os/as filhos/as da classe trabalhadora, advindos das escolas públicas, não apenas na dimensão do ingresso, mas também da permanência, considerando que é a permanência em última instância que pode garantir a conclusão do curso, impossibilitada diante da evasão dos/as acadêmicos/as.

Em relação ao indicador, modalidade de conclusão do ensino médio, é importante destacar que a maioria, 41 (84%) concluiu este nível do ensino na modalidade regular. Nas modalidades técnico e supletivo, foram identificados 08 (16%), gráfico N.

Na modalidade regular e técnico, prevaleceram os/as bolsistas na faixa etária entre 19 a 21 anos, sendo entre os formados no técnico o total de 04 bolsistas na faixa etária mencionada e apenas 01 com mais de 30 anos, quanto a modalidade suplência, prevaleceram as pessoas que concluíram esta fase do ensino com maior índice de idade, sendo 01 na faixa etária 28 a 30 e 02 com mais de 30 anos.

Em relação ao indicador, ano de conclusão do ensino médio, surpreendentemente prevaleceram os que terminaram antes de 2010. Sendo 16 (34%), seguido pelo ano de 2017, com 13 (28), gráfico O.

Se por um lado é positivo identificar que dentre os anos de 2016, 2017 e 2018, nos quais unindo estes indicadores, temos 23 acadêmicos/as que concluíram o ensino médio, e em um período de tempo, de no máximo 3 anos conseguiram ingressar na universidade, por outro, perceber que 16 (34%) que terminaram o ensino médio a mais de 10, estão também cursando a ES é um dado muito positivo, pois indica que apesar de não terem ingressado neste nível de ensino, logo após a conclusão do ensino médio, não desistiram, e agora estão tendo a oportunidade de concluírem os seus cursos na UNEMAT, com o apoio dos programas de bolsas.

Também foi questionado aos/as acadêmicos bolsistas se já possuíam curso superior, e dentre os/as questionados/as, apenas 02 (4%) revelou que sim, enquanto que a grande maioria 47 (96%) respondeu que não, conforme o gráfico P. Dos/as 02 (4%) acadêmicos/as que revelaram já possuir curso de graduação, ambos afirmaram que a formação se deu no curso de Administração.

Na investigação do curso de vinculação dos/as bolsistas, respondentes da pesquisa, obtivemos os seguintes resultados: 14 (29%) vinculados/as ao curso de Pedagogia, seguidos pelo curso de Geografia os quais representam 9 (18,5%), Biologia 8 (16,5), Educação Física 7 (14%), Letras 6 (12%), Matemática 4 (8%) e História 1 (2%), conforme representados/as no gráfico Q.

Como é possível perceber pela identificação dos cursos, o PIBID, UNEMAT - campus Cáceres atende as áreas que englobam as disciplinas curriculares prioritárias do ensino médio e fundamental, desde os anos iniciais, e também a educação infantil. Vale ressaltar que nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil do município, predominam a unidocência, por intermédio da Pedagogia, curso que agrupa o maior número de bolsistas do PIBID, participantes deste estudo.

Primi (2000) destaca que a realização da escolha de um curso superior pode ser considerada uma das etapas mais conflitantes na trajetória escolar, pois assume grande importância no plano individual, já que envolve a definição das futuras experiências profissionais, significando, principalmente, a definição de quem ser, muito mais do que fazer.

De acordo com Razeira *et al* (2014, p. 124):

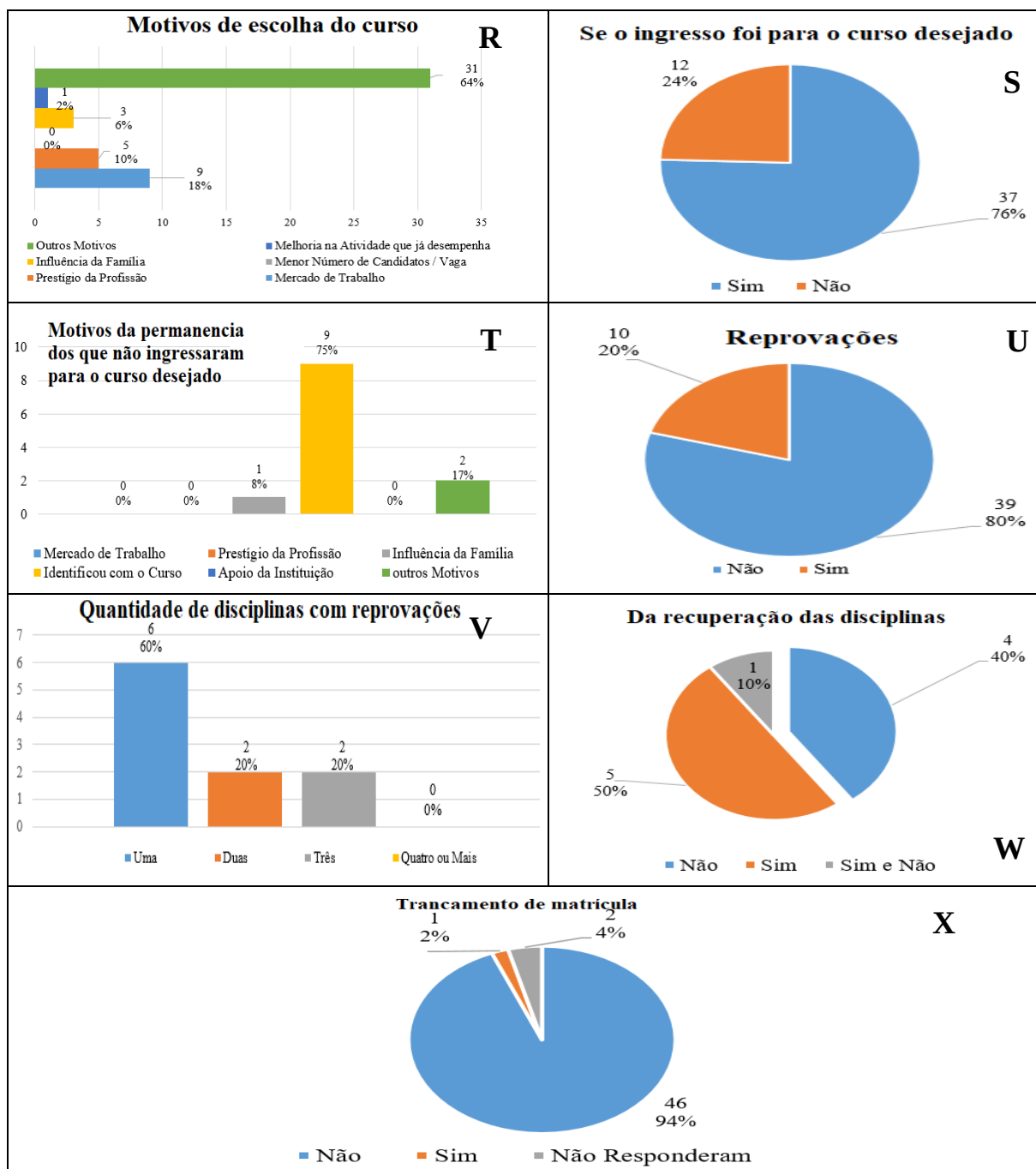
A escolha do curso universitário e, por conseguinte, da profissão não é uma tarefa fácil e exige cautela, pois os resultados desse processo acompanharão os indivíduos durante toda a vida. Além disso, existem diferentes motivos que interferem nessa escolha, sejam eles intrínsecos (próprio do indivíduo) ou extrínsecos (influenciados por terceiros).

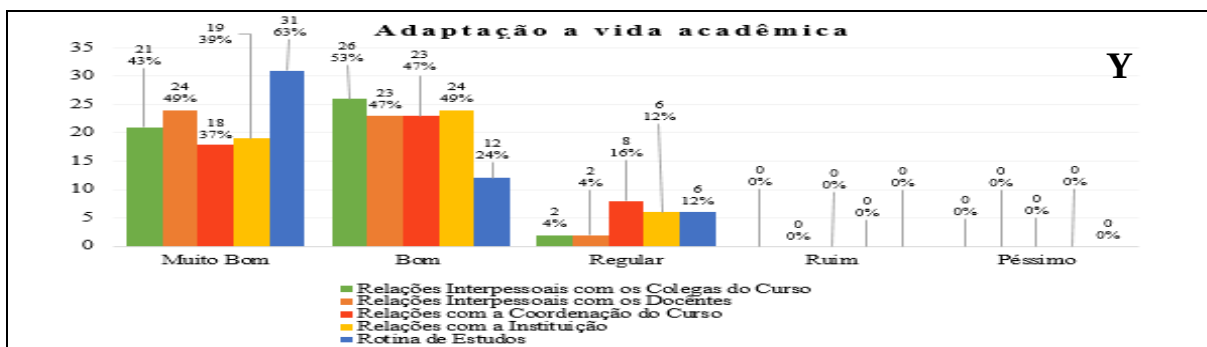
Segundo Fernandes (2011) dentre os motivos que levam os/as estudantes a

escolherem um curso de Licenciatura está especialmente, as influências de pais/mães, professores/as e amigos/as.

Ante aos expostos, seguimos na apresentação e análise dos dados sobre o perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBID, demonstrando os gráficos R, S, T, U, V, W, X e Y, ilustrados no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBID





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

A fim de conhecer os motivos das escolhas dos nossos sujeitos pelos cursos, direcionamos esta questão a eles/as. Dentre as respostas, observamos que 9 (18%) responderam que o motivo principal foi o mercado de trabalho, seguido de 5 (10) que afirmaram que a escolha se deu em virtude do prestígio social da profissão e 3 (6,12%) por influência da família, gráfico R.

Na perspectiva da importância de que a escolha dos sujeitos pelos cursos e pela profissão futura, deve estar relacionada aos seus próprios interesses e gostos, também perguntamos aos/as bolsistas se eles/as haviam ingressado para o curso desejado e, dentre os 49, o total de 37 (76%) respondeu que sim, porém, 12 (24%) um percentual significativo, respondeu que não, gráfico S.

Tartuce, Nunes e Almeida (2010) destacam em sua pesquisa, que a procura pela carreira docente tem diminuído consideravelmente, e dentre os motivos relacionados a esta queda estão os aspectos financeiros, influência familiar, experiência escolar dos/as estudantes e a falta de identificação e adequação de caráter pessoal com a carreira docente.

Palazzo (2015) investigou em sua tese sobre os motivos de atratividade e rejeição dos sujeitos pelos cursos de licenciatura e organizou um esquema, incluindo os indicadores mais referidos, que apresentamos na figura seguinte:

Figura 1 - Representação esquemática dos principais fatores de atratividade e rejeição da carreira do magistério detectados pela literatura



Fonte: Palazzo, 2015.

Destacamos que dos/as 12 acadêmicos/as que revelaram não ter ingressado para o curso desejado, 09 afirmaram que o motivo de estarem permanecendo no curso, apesar de não ser o desejado, foi o fato de terem se identificado com o curso. 01 afirmou que a permanência se dá em virtude da influência da família e 02, disseram que permaneceram por outros motivos, não revelados, conforme é possível observar no gráfico T.

A escolha do curso de graduação por parte dos/as estudantes é uma difícil decisão a ser tomada, pois se trata de no mínimo quatro anos de estudos sistemáticos diários, para os/as ingressantes presenciais, e posteriormente, o vínculo com o trabalho. Tendo como premissa, que o curso universitário é na maioria das situações, realizado com vistas a superar condições socioeconômicas, resolver o problema da falta de uma profissão, que tanto preocupa os/as jovens e seus familiares, a escolha deve estar atrelada aos gostos e aos desejos de quem irá cursar, e, posteriormente vivenciar a prática profissional.

Todavia, a escolha se dá por motivos muito diversos e pode ser influenciada por muitas instâncias, sendo a familiar, o mercado de trabalho, própria cultura educacional e, sobretudo, invisivelmente, influenciada pela própria estrutura societária. Pode se dizer, que em se tratando de muitos/as jovens oriundos das famílias da classe trabalhadora, esta escolha aparentemente, pode ser definida pelas condições dos conhecimentos construídos por eles/as durante suas trajetórias na educação básica, que não possibilita realização de escolhas, mas ser escolhido. Nogueira (2012, p. 7) reforça o exposto ao afirmar que:

Os indivíduos não se distribuem aleatoriamente entre os diversos cursos em função de supostas preferências ou interesses de natureza idiossincrática. Ao contrário, essa distribuição está estatisticamente relacionada às características sociais, ao perfil acadêmico, à etnia, gênero e idade do estudante.

É importante destacar também, o pensamento de Santos (1989) que afirma, a universidade tem sido espaço de formação para grupos distintos. Dentre estes, alguns podem escolher quando adentrar no mercado de trabalho, e assim, passam mais tempo no processo formativo, o que lhes permitem alcançar graus mais elevados e ocupar, posteriormente, um lugar privilegiado na estrutura do trabalho e da vida social como um todo.

Por outro lado, em muitas situações, os/as estudantes prestam o vestibular ou escrevem suas notas do Enem, para os cursos não desejados, por terem consciência de que, para os desejados não teriam condições de atingir as pontuações necessárias para serem aprovados/as.

Dentre estes/as, alguns evadem, e entre as razões está o fato de não encontrarem elementos de identificação com o curso. Por outro lado, outros acabam se identificando com

os cursos, caso ocorrido com 09, dentre os 12 bolsistas que afirmaram não ter ingressado para o curso desejado, e terem permanecido em virtude da identificação com o curso, que nos remete ao conceito de sociedade líquida, presente em Bauman (2001), sustentado na premissa, de que as sociedades líquidas são marcadas pela flexibilidade, volatilização e fluidez.

Para uma sociedade líquida e justamente por ela, um sujeito também edificado a partir de uma sociedade líquida, e vice versa, a identidade líquida dos sujeitos constituindo a sociedade líquida, vivemos, pois, os tempos da volatilização, flexibilização e fluidez, e a ES, assim como, os demais níveis da educação não estão isentos desta realidade.

Assim, nos remetemos também, ao conceito de identidade nesta sociedade líquida a partir de Hall (2011, p. 8), que afirma, a “temática da identidade é demasiadamente complexa, pouco desenvolvida e muito pouco compreendida na ciência social contemporânea”. E de acordo com Pinto (2016, p. 2), “isso se deve porque as identidades são fortemente marcadas por fluxos materiais e simbólicos, por conflitos e interesses”. Logo, estando em um curso que apesar de não ser o desejado é o possível, cabe ao próprio sujeito buscar alternativas para a sua identificação, além dos fluxos materiais e simbólicos aos quais, a experiência/vivência do sujeito nos espaços da formação, no âmbito do curso de vinculação, inclusive a participação nos próprios programas de bolsas, vai criando as possibilidades para que esta identificação aconteça.

Consideramos os interesses externos, os que não se referem aos sujeitos das escolhas, mas, as estruturas sociais que levam os sujeitos a realizarem pseudoescolhas, por necessidades, conveniências, impossibilidades reais de escolhas, ante as condições históricas sociais concretas dos sujeitos.

Assim, as identidades dos/as acadêmicos/as vão sendo forjadas, ante as suas capacidades de flexibilização, que faz com que os sólidos se liquefaçam, e aquilo que antes era de fato suas preferências, vão dando espaço para as novas identidades, forjadas pelos fluxos materiais e simbólicos, e pelos conflitos e interesses internos e externos aos sujeitos.

Tendo em vista, que as reprovações podem ser um indicativo da possível retenção e evasão dos/as acadêmicos das instituições e dos cursos de ES, questionamos aos/as bolsistas, se eles/as foram reprovados em algumas disciplinas, durante a trajetória acadêmica percorrida até o momento da pesquisa, gráfico U.

Vale lembrar, que adotamos o termo *evasão* em nossa pesquisa, na mesma perspectiva de Brasil (2014) considerando as condições em que deu o afastamento dos/as acadêmicos/as, ou seja, que pode haver evasão do curso, da instituição e do sistema.

No que se refere ao termo retenção Veloso, Silva e Beraldo (2011) conceitua como

permanência no curso de ingresso, por período maior que os anos mínimos, previstos para a sua integralização. Com base no que o autor conceitua como retidos, é importante fazer uma diferenciação básica entre retidos e reprovados.

Reprovar em uma ou mais disciplinas durante o percurso, não significa para Veloso, Silva e Beraldo (2011) retenção, pois consideram que os/as acadêmicos/as poderão durante o período regular do curso, conseguir recuperar as disciplinas, nas quais foram reprovados/as, e seguirem o percurso, integralizando o curso no seu período mínimo de integralização.

Na mesma perspectiva, adotamos este conceito no presente estudo. Assim, temos interesses em conhecer quantos/as acadêmicos/as tiveram ou estão no momento, com reprovações em uma ou mais disciplinas. As respostas podem ser identificadas no gráfico J.

Como observado, dos/as 49 bolsistas do PIBID, 39 (80%) não tiveram reprovação em nenhuma disciplina do curso. Porém, 10 (20%) afirmaram ter reprovado, a eles/as, questionamos sobre quantas, criando o indicador, quantidades de disciplinas com retenções, apresentadas no gráfico V.

Silva Filho (2009) entende que reprovação em disciplinas vem agravar o processo, que pode finalizar com a evasão do discente, em busca de outro curso mais adequado, quando possível, ou mesmo para trabalhar, ou para outra instituição. Reafirmando que a reprovação nas disciplinas é um dos indicadores que podem levar os/as acadêmicos/as a evadirem. Pensamos, que quando resilientes a evasão, podem chegar ao período de integralização do curso e estarem na condição de retidos.

Diante das constatações das problemáticas e implicações das reprovações na vida acadêmica dos/as estudantes de graduação, visto que pode levar a retenções e evasões, consideramos de grande importância observar alguns índices, relacionados a estes indicadores na UNEMAT, apresentados por Nodari (2016) em sua dissertação.

De acordo com Nodari (2016, p. 112) “o índice médio de evasão na UNEMAT foi de 37%, valor inferior aos 40,45% encontrados por Brasil (1997) e o índice médio de retenção foi de 32%, valor muito superior aos 9,84% encontrados por Brasil (1997)”. Além disso, observou que:

O índice médio de conclusão na Unemat ficou em 27%, valor abaixo dos 49,7% registrados por Brasil (1997). Resultado também inferior aos de Ristoff (2013), que em seu estudo encontrou para as gerações com ingresso no período de 1991-2010 que a taxa média de sucesso da ES no Brasil ficou em 50%, valor que vem caindo nos últimos anos, chegando à última geração com ingresso em 2010 e conclusão em 2013 a taxa de 45,4% (NODARI, 2016, p. 112).

Destacamos na tabela elaborada por Nodari (2016), os cursos de Licenciaturas, aos

quais dirigimos nosso estudo, e reforçamos, que dentre os referidos cursos destacados, chamam a atenção, os dados referentes aos cursos de Ciências Biológicas e Matemática, pelos baixos índices de integralização dos cursos nos tempos mínimos, em referências aos apresentados em seus referidos PPC, respectivamente, (4,0%) e (3,0%). Em consequência, apresentam também, altos índices de retenção, sendo (48%) para as C. Biológicas e (26%) para a Matemática e de evasão, Ciências Biológicas (44%) e Matemática (69%).

Dentre os cursos que possuem maiores índices de integralização no tempo mínimo estão o de Pedagogia com (51%) e Educação Física com (50%), que apresentam índices bem acima da média geral dos cursos, que foi de 27%. Em consequência, apresentam menores índices de evasão (19%) para a Pedagogia e (24%) para a Educação Física, ambos também abaixo da média geral por cursos, que foi de 37%. Em relação a retenção o índice foi de (27%) para a Pedagogia e (23%) para a Educação Física, enquanto que a média geral por cursos de 32%.

Sobre as reprovações, chegamos ao entendimento que é uma problemática séria que pode implicar na retenção e evasão dos sujeitos dos/nos cursos. Logo, merece uma atenção especial por parte da universidade, pois criando uma política voltada para que os/as acadêmicos possam realizar a recuperação destas disciplinas, durante o período regular do curso, pode contribuir para que a taxa de retenção e evasão sejam, consideravelmente minimizadas.

Diante desta perspectiva, perguntamos aos/as bolsistas que tiveram reprovações, se já haviam conseguido recuperar as disciplinas nas quais foram reprovados. A leitura do gráfico W, apresenta que 05 (50%) já haviam conseguido recuperar todas as disciplinas, nas quais tiveram reprovações, enquanto que 04 (40%) ainda não haviam conseguido recuperá-las e 01 (10) afirmou que recuperou parte das disciplinas.

Vale destacar que dos/as 6 (60%) bolsistas que já conseguiram cursar novamente as disciplinas, 05 afirmaram que foi no próprio curso de vinculação e apenas 01, afirmou que realizou a recuperação em outro curso da instituição.

Questionamos ainda aos/as acadêmicos/as sobre o trancamento da matrícula, no curso. Dos 49 respondentes, 46 (94%) afirmaram que não trancaram o curso em nenhum semestre, 02 (4%) não responderam a questão, e apenas 01 (2%) revelou que trancou o curso uma vez. Porém, não indicou em qual semestre, realizou esse processo, gráfico X.

Estes dados são importantes, pois, demonstram que 46 acadêmicos/as não tiveram os seus processos de formação interrompidos até o momento. E mesmo a acadêmica que afirmou ter trancado o curso, caracteriza-se como positivo, pois tendo realizado o processo de forma

orientada, não perdeu o vínculo com a instituição, o que possibilitou retornar e seguir firme em seu processo, agora apoiada pelo PIBID.

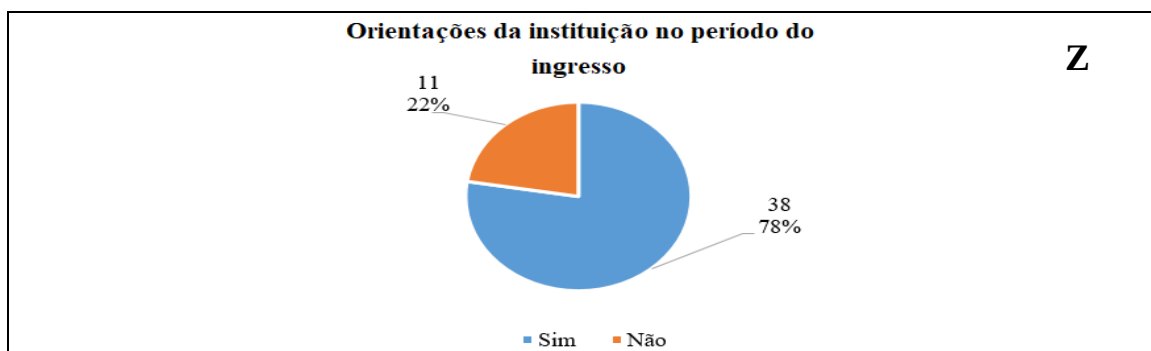
c) Dimensão 03: Orientações da instituição

A prática da orientação por parte da universidade em âmbito geral, e, sobretudo, no âmbito do curso de ingresso do/a acadêmico/a na instituição, é de grande relevância para a sua inserção na instituição e no curso. Pois são nestes processos orientativos que os/as acadêmico/as, têm a possibilidade de obter informações a respeito dos benefícios que a instituição pode oferecer para facilitar o seu percurso, sobre as bolsas acadêmicas as quais os/as mesmos/as podem concorrer, sobre as instâncias de participação acadêmica, como conselhos, organizações políticas, como o Diretório Central dos/as Estudantes, Centros Acadêmicos e outras informações.

Pensando nestas questões, indagamos aos/as bolsistas, se ao iniciarem os cursos, esta foi uma prática observada por parte da universidade, dos departamentos dos cursos e dos/as acadêmicos/as já inseridos nos espaço universitário. Vale destacar que 38 (78%) afirmaram que receberam orientações, enquanto que 11 (22%) responderam que não. Conforme o gráfico Z, presente no quadro 11.

No quadro 11, apresentamos ainda tabela A, que indica a frequência com que foram mencionados os indicadores, ligados as orientações recebidas da instituição. Vale destacar, que esta questão dava liberdade para que os/as respondentes escolhessem mais de um indicador, e por esta razão, as frequências apresentadas, excedem ao total de pessoas que respondeu a indagação, conforme se observa, a seguir:

Quadro 11 – Orientações da instituição aos/as bolsistas do PIBID



Dimensão: Orientações da instituição		
Indicadores	Bolsista	Frequência
Palestras sobre o curso	38	17
Palestras sobre o curso e sobre a instituição	38	18
Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do Curso	38	18
Acompanhamento da coordenação em quase todo o primeiro semestre	38	02
Acompanhamento da coordenação durante todo o período que estou no curso	38	0
Ações do Diretório Central dos Estudantes (DCE)	38	04
Ações do Centro Acadêmicos do Curso (CA)	38	05
TOTAL	38	64

A

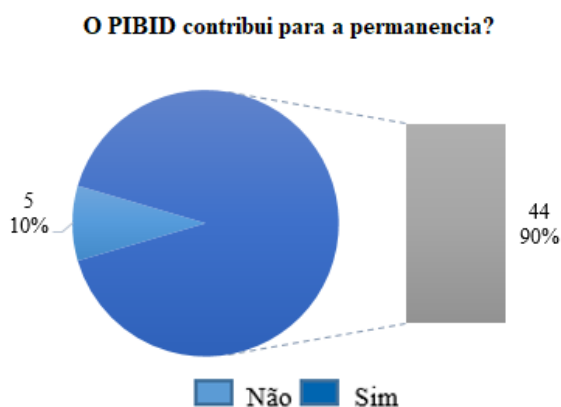
Fonte: Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

4.1.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Iniciação à Docência - PIBID para a permanência na UNEMAT

Iniciamos a análise desta categoria, apresentando as respostas dos sujeitos para a última questão fechada do questionário, que indagou se os/as bolsistas consideram que o PIBID está contribuindo para a permanência deles/as na instituição.

Como observado, dos/as 49 participantes do PIBID, 44 (90%) consideram que o programa tem contribuído para a permanência deles/as na instituição, outros 05 (10%) consideram que não, conforme indica o gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4 - Resposta dos/as bolsistas do PIBID sobre as contribuições do programa para a permanência



Fonte: Produzido pela autora, 2019.

se desdobra em vários aspectos, como observado nas palavras secundárias da nuvem, apresentada. A palavra ajuda está interligada aos aspectos pedagógicos e acadêmicos, da constituição da identidade profissional docente, dos aspectos econômicos e outros.

Assim, na análise inicial da referida nuvem de palavras apresentada, destacamos a palavra “mais”, a partir de uma leitura contextualizada, e da observação no ponto central, que ela assume, a partir da sua disposição nas respostas dos sujeitos. Este termo, para a pesquisa, possui uma ligação importante, com as outras palavras, que se encontram em posições semelhantes e/ou secundárias, por que é um elemento, que produz, uma infinidade de sentidos, enunciados pelos/as bolsistas, em suas respostas, como foi possível observar nos recortes das falas dos sujeitos, apresentados em cada dimensão de análise.

a) Dimensão 01: Contribuições pedagógicas e acadêmicas

Ainda pensando na nuvem de palavras apresentada anteriormente, trazemos alguns trechos das respostas dos/as bolsistas para dar sustentação a imagem e as análises empreendidas. No que se referem a dimensão, “Contribuições pedagógicas e acadêmicas, percebe-se os relatos dos/as bolsistas, que revelam, como a bolsa tem contribuído para que consigam melhores desempenhos nas disciplinas cursadas nos cursos de vinculação:

Através da bolsa me possibilitou dialogar melhor dentro da sala, na hora de apresentar seminários, ter o domínio da fala a postura, isso me ajudou e ajuda muito (ABP 105, 2019).

A partir dos estudos realizados na bolsa do PIBID, ao chegar em sala, tenho compreensão em determinados assuntos, por estudar as vezes conteúdos relacionados ao que aprendemos na universidade (ABP 17, 2019).

Está me ajudando adquirir novos conhecimentos e aprendizagens (ABP 19, 2019).

Como observado os/as Bolsistas apresentam que a bolsa tem contribuído para que o desempenho no curso se torne mais fácil e qualitativo. Vale destacar que, mais facilidade e mais qualidade convergem para evitar as reprovações, que podem resultar em retenções, não integralização dos cursos nos tempos mínimos definidos nos PPC, e não permanência/evasão do curso e/ou da instituição, conforme afirmam Silva Filho (2009), que a reprovação em disciplinas vem a agravar o processo, que pode finalizar com a evasão do/a discente.

Vale destacar ainda, um importante estudo de levantamento dos resultados do PIBID na UNEMAT, elaborado por Antunes (2019) que indica, dentre os/as bolsistas do programa, a taxa de evasão total é de apenas 09%. Em relação taxa de reprovação, também é

especialmente baixa, de 05%. O autor enfatiza ainda, que esta taxa se encontra em pleno declínio e que dentre as motivações pessoais dos/as bolsistas para a permanência está o desejo de mudança.

Assim, como contribuições do PIBID para permanência, destacam-se nos aspectos positivos apontados pelos/as bolsistas, os ligados às questões pedagógicas e acadêmicas, uma vez que a participação na bolsa reflete nos processos de ensino e aprendizagem, no âmbito do curso, conforme indicam os relatos seguintes:

Os grupos de estudos dirigidos, nos ajudam a entender melhor os conteúdos existentes na ementa do curso (AB 27, 2019).

Eu aprendi métodos e técnicas de se ensinar os alunos, que proporcionaram um melhor desempenho no estágio supervisionado do curso. Também possibilitou experiência no ensino de leitura e escrita. Que é a base dos anos iniciais do ensino fundamental (ABP 15, 2019).

Os estágios nos cursos de licenciaturas são momentos nos quais os/as acadêmicos/as são inseridos/as no âmbito da prática, em espaços reais e desenvolvem o ensino e aprendizagem, nas escolas de educação básica, em especial. Geralmente, são momentos marcados por intensa ansiedade, devido à falta de experiência em relação ao que irá enfrentar, sob a supervisão e avaliação tanto do/a professor/a da universidade, quanto do/a professor/a regente da sala de aula, que o/a acolhe.

Como relatado por ABP 15, a participação na bolsa, possibilitou a construção de saberes, voltados para os sujeitos, bem como, para as práticas de ensino, que refletiu positivamente, nos momentos de realização dos estágios.

b) Dimensão 02: Constituição da identidade profissional

Em relação a dimensão 02: Constituição da identidade profissional, encontramos dentre as palavras frequentes, nas respostas dos/as acadêmicos/as, o termo, “experiência”, com grande relevo também, para os termos, “sala” e “aula”, seguidas dos termos “cursos”, “conhecimento” e “alunos”, que evidenciaram as vivências dos sujeitos, no âmbito da educação básica, viabilizadas pelo PIBID, que demonstram a relação entre a bolsa e os conhecimentos necessários à prática profissional futura.

É possível perceber, que a relação dos/as bolsistas com as escolas de educação básica, têm sido marcada pelas experiências, pelo estar em sala com os/as estudantes,

vivenciando e aprendendo a ser docentes. Como propõe, o Art. 4º, inserido na Sessão II, que trata dos objetivos do programa, na Portaria Capes 46/2016, um dos objetivos do programa é:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2016).

Destas experiências e de seus desdobramentos, se espera contribuir para que haja melhor compreensão entre a relação teoria e prática, conhecimento da realidade das escolas de educação básica e de seus sujeitos, especialmente, professores/as e estudantes. Melhoramento da formação inicial e continuada, até a questão do desinteresse pela docência, através da suposta valorização do magistério, dentre outros.

Dentre um dos principais objetivos do PIBID, está a inserção dos/as licenciando/as no âmbito das escolas de educação básica, e a partir disto, possibilitar que vivenciem a realidade e as práticas docentes, tendo como premissa, que a relação do/a licenciando com o ambiente no qual desenvolverá a sua atuação profissional futura, possui grande relevância. Também é objetivo do programa, aumentar a valorização do/a profissional docente. Como mencionado nos recortes a seguir, o primeiro objetivo apresentado, tem sido possível de ser alcançado, pois nos relatos, percebemos que o PIBID está contribuindo para a constituição da identidade profissional docente, à medida que possibilita:

Ajuda na questão do aprendizado, aproximação com a realidade escolar, contribuindo muito para a iniciação à docência (ABP 09, 2019).

A socialização dos aspectos relacionados a educação básica, sobre o ensino, e as dificuldades que a educação básica sofre (ABP 15, 2019).

Troca de experiências com a escola, noção realista e vivenciada do trabalho como docente e trabalho em equipe com compromissos (ABP 12, 2019).

A bolsa me fez aflorar com uma intensidade maior, o desejo de dar aula (ABP 114, 2019).

A realização de planejamento para aulas a serem realizadas; A perda da timidez perante aos alunos (ABP 113, 2019).

Oportunidade de vivência no ambiente docente. Ter a oportunidade de estar dentro da sala de aula e auxiliar tanto os docentes com os discentes (ABP 105, 2019).

Contribuição na formação do docente, conhecimento educacional e o contato direto com a realidade escolar (ABP 99, 2019).

Adquirir conhecimento; Se preparar pra ser um excelente professor (ABP 33, 2019).

Conhecimento da área de atuação (ABP 70, 2019).

Experiência nova, na sala de aula (ABP 67, 2019).

Compreensão das práticas e teorias de um profissional (ABP 27, 2019).

Entretanto, no que se refere ao objetivo voltado para a valorização do magistério, relacionada ao PIBID, é importante destacar a afirmação de Nunes (2017, p. 200) que constata, “a mudança tão necessária ao atual quadro de formação docente está para além do acesso. A permanência dos novos professores nos cursos de formação, assim como, a possibilidade de uma carreira atrativa financeiramente e boas condições de trabalho são essenciais”.

c) Dimensão 03: Ações qualificadoras do ensino

Considerando o conceito de ações qualificadoras do ensino, presente em Primão (2015), entendemos que a própria participação no programa, já se configura como uma destas ações para os/as bolsistas. Todavia, é possível perceber que a questão foi interpretada, especialmente, do ponto de vista do ensino que eles/as ajudam a promover nas escolas, campo de participação do programa, e menos em relação as ações ou experiências vivenciadas por eles/as, para além dos objetivos do PIBID, em relação a aquisição das competências e habilidades necessárias à constituição do profissional docente, que o programa possui como eixo central.

É preciso considerar que os/as licenciandos/as acadêmicos, também são sujeitos em formação, que precisam encontrar na universidade e no âmbito do programa, espaços de participação ativa, em eventos de produção e socialização de pesquisa, de participação política, que aliados, as questões da formação para o trabalho, contribuem para um sentimento de pertencimento a instituição. Entretanto, apesar de poucas referências em relação aos aspectos das ações qualificadoras do ensino, encontramos alguns relatos, que merecem ser destacados:

Publicações, investigação científica (ABP 77, 2019).

Tem me possibilitado conhecer mais pessoas, ter acesso a mais conteúdo e participar de eventos que tem ajudado muito na minha permanência (ABP 70, 2019).

Sobre as ações qualificadoras do ensino no PIBID, vale destacar ainda, o relatório elaborado por Antunes (2019), que traz um histórico sobre as ações do programa, no âmbito da UNEMAT, pois na sua análise, é possível identificar diversas atividades voltadas para as

ações qualificadoras do ensino, dentre as quais, 5 Seminários PIBID/UNEMAT, 22 Seminários Locais e 6 amostras de trabalhos. A participação em eventos regionais, nacionais e internacionais. Atribuímos, a partir do exposto pelo autor e da pouca recorrência destas ações nas respostas dos sujeitos da pesquisa, ao fato destes/as bolsistas atuais, ainda não terem vivido estas experiências, e/ou, as dificuldades encontradas para efetivar estas participações.

Ante as leituras realizadas para a composição desta análise, nos permitimos incluir na dimensão 03: Ações qualificadoras do ensino, também os aspectos, ligados as relações interpessoais, visto que as relações estabelecidas entre os sujeitos, tanto no âmbito do programa, quanto do curso e da universidade, como um todo, possibilita qualificar ou desqualificar o ensino, dependendo das características destas relações.

Silva Filho (2009) considera a interação do/a estudante com os/as docentes, colegas, e servidores/as da instituição, como determinante para a permanência. Essas boas relações vão refletir no aproveitamento estudantil. Em confirmação ao exposto pelo autor, as relações interpessoais, que se estabelecem entre os/as diversos/as participantes, no âmbito do projeto, foi outro aspecto positivo importante, mencionado pelos/as bolsistas do PIBID, conforme expressam os relatos a seguir:

A relação com pessoas de outros semestres, isso é muito valoroso (ABP 83, 2019).

Interação com demais colegas de outros semestres (ABP 01, 2019).

Melhora das relações interpessoais com os colegas (ABP 77, 2019).

Conhecimentos, relações interpessoais (ABP 35, 2019).

Aprender a lidar com diferentes pessoas (ABP 03, 2019).

De acordo com Ramos (2003) indivíduos dentro dos seus padrões sociais, vivem em sociedade, como membro de um grupo, como “pessoa”, como “socius”. A própria consciência da sua individualidade, ele a adquire como membro do grupo social, visto que é determinada pelas relações entre o “eu” e os “outros”, entre o grupo interno e o grupo externo. Pode-se dizer, que é conhecendo ao outro, que se faz possível conhecer a si mesmo, e identificar suas próprias individualidades e as individualidades do outro.

Rocha (2010) entende, que no cerne das relações sociais está a capacidade de dar e receber ao mesmo tempo. E essa relação demanda a capacidade de abrir-se para o novo, de aceitar e se fazer aceito, de buscar o entendimento do outro e de se fazer entendido.

d) Dimensão 04: Contribuições econômicas

Em relação a dimensão 04: Contribuições econômicas, é possível identificar nos relatos, a relação entre a bolsa e a qualidade de vida dos/as bolsistas. Silva Filho (2009) destaca que a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo é um problema que afeta tanto aos/as estudantes de instituições públicas, quanto particulares.

Ao analisar as respostas dos/as participantes da pesquisa, foi possível perceber, que em alguns casos, os/as bolsistas substituem os proventos que receberiam do trabalho pelos proventos advindos da bolsa, como é o caso do ABP 09. O que lhes possibilitam, mais tranquilidade e mais tempo para se dedicar aos estudos, conforme também expressam os relatos dos ABP 96, 70 e 32, que justificam, a relação entre os rendimentos da bolsa e mais tempo para estudar.

Como já apresentado na análise do perfil dos/as respondentes, as questões geográficas e familiares, ou seja, onde e com quem ao bolsista reside, também é um fator que influencia na sua permanência, muitos residem na cidade em função do curso, como afirmado pelo ABP 03, que destaca a ajuda da bolsa para se manter na cidade. Outro também relata o auxílio da bolsa em relação ao aspecto moradia, ABP 104.

Nodari (2016) expõe a prevalência dos cursos de licenciatura no período noturno e do perfil dos/as ingressantes nestes cursos, ser predominante de pessoas com mais idade, que exercem atividades laborais durante o período diurno. A bolsa também contribui para a minimização deste aspecto, ao passo que seus proventos contribuem para que o/a acadêmico/a possa permanecer e realizar um curso ofertado durante o dia e em período integral, como relata o ABP 13. Destaca-se ainda neste aspecto, o relato dos ABP, 09 e 81.

Souza (2017) também compreende que a ajuda financeira é um importante incentivo que contribui para a permanência dos/as acadêmicos nos cursos, visto que o apoio financeiro seja por parte da universidade, em forma de auxílio ou de bolsas, ou por parte da família proporciona certas facilidades, que torna o processo mais fácil de ser percorrido, conforme os recortes a seguir apresentam:

O auxílio financeiro ajuda bastante, principalmente para quem não pode trabalhar por conta do horário das aulas da faculdade, e por quem não tem condições por não achar trabalho (ABP 09, 2019).

Nem todos possuem condições de se manter no curso, ainda mais se for um curso integral. Sendo que a bolsa, permite que possamos conhecer e aprender mais em sala de aula (ABP 81, 2019).

Por estudar em tempo integral a bolsa me ajuda a permanência no curso, devido eu não ter outra fonte de renda (ABP 13, 2019).

A renda disponibiliza pela bolsa me ajuda muito, com os gastos acadêmicos e também em casa, com meus gastos pessoais (ABP 23, 2019).

A bolsa me ajuda a me manter na cidade de Cáceres, sem ela não seria possível, pois é uma grande ajuda (ABP 03, 2019).

A verba, tem contribuído muito para a minha permanência, em relação a moradia (ABP 104, 2019).

Os/as estudantes filhos/as da classe trabalhadora, com renda familiar predominante, de até 01 salário mínimo, conforme destacado no perfil socioeconômico dos/as bolsistas do PIBID, passam por sérias dificuldades, no que se referem às condições econômicas, para a aquisição de materiais básicos que dão suporte ao processo de aprendizagem, e o programa, também os têm ajudado de forma importante, na superação deste desafio, servindo desde a aquisição de apostilas, pagamento de xerox a compra de equipamentos de informática, como *notebook*, como observado nos relatos dos/as ABP 104, 15 e 111, apresentados a seguir:

Auxilia financeiramente com gastos como xerox, entre outras coisas. Caso não tivesse teria que trabalhar e assim resultaria na falta de tempo para realizar a leitura e estudos nas disciplinas do curso, tais como, em trabalhos e seminários (ABP 15, 2019).

Ajuda nos custos de matérias como xerox de apostilas, livros e recursos pedagógicos (ABP 111, 2019).

Me ajudou nos estudos, compra de *notebook*, pagar os custeios de aula a campo (ABP 96, 2019).

Todas estas questões ligadas a dimensão 04: “Contribuições econômicas”, acabam por refletir nas questões que pertencem a dimensão 01: “Contribuições pedagógicas e acadêmicas”, como observado nos relatos dos/as ABP, 70 e 32, que explicam, os rendimentos da bolsa contribui para que possam dedicar mais tempo ao processo formativo.

O valor da bolsa me auxilia nos gastos ajudando para que eu tenha mais tempo para estudar e poder ir para a faculdade (ABP 70, 2019).

Com a bolsa tenho mais tempo para me dedicar aos estudos (ABP 32, 2019).

Ainda sobre os aspectos econômicos do PIBID, destacados pelos/as bolsistas, como indicadores que contribuem para a permanência deles/as na UNEMAT, podemos destacar as seguintes falas dos sujeitos:

Ajuda no fator de compra de materiais didáticos como apostilas e afins, na alimentação (ABP 101, 2019).

Financeiro; vivenciado da rotina escolar; usar o tempo a favor do curso, e não em uma rotina de serviço (ABP 75, 2019).

A remuneração, pois nos auxilia muito em gastos emergenciais (ABP 114, 2019).

Conhecimentos, relações interpessoais, e a ajuda de custo (ABP, 35, 2019).

Oportunidade, experiência e remuneração (ABP 104, 2019).

A experiência, o dinheiro e o conhecimento (ABP 96, 2019).

Analisando as respostas dos/as bolsistas a partir do cruzamento com os dados do perfil socioeconômico, e da literatura consultada, é possível perceber, que o PIBID caracteriza-se, por um misto de assistência estudantil, e ações qualificadoras do ensino, com foco nas competências e habilidades necessárias à prática profissional futura.

De acordo com Nunes (2017) fica evidente que a assistência estudantil é a garantia de permanência para muitos/as estudantes, de baixa renda, que conseguem superar a barreira do ingresso, entretanto, não dispõem das condições econômicas objetivas necessárias para manterem-se nos cursos. A autora afirma, que em geral, que estes/as acadêmicos/as enfrentam dificuldades em permanecer sem o apoio da assistência estudantil ou sem um programa que possibilite ao/a estudante ter uma renda, para manter as despesas do curso, pois oferecer o ensino gratuito não é suficiente.

Além disso, é importante destacar, que no estudo realizado por Nunes (2017) na UFMT, analisando o programa de Assistência Estudantil, no qual os sujeitos da pesquisa foram os/as acadêmicos/as que tiveram acesso a este programa na instituição, é percebido que a primeira opção dos/as acadêmicos/as é a busca pelo programa de Assistência Estudantil, e, posteriormente, a busca pelos programas de bolsas, nos quais os/as estudantes precisam cumprir carga horária, sob o controle do programa e da instituição.

Sobre as questões apresentadas, Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2016) ajuízam, para que o acesso das classes menos favorecida a ES, não se torne mais um engodo nas políticas educacionais brasileiras, voltadas para esta fase do ensino, é preciso que o conceito de inclusão, seja pensado a partir da incorporação do ingresso da permanência e do sucesso. Portanto, para os autores, “o entendimento da categoria inclusão, no âmbito educacional, teria que passar, obrigatoriamente, por um processo que envolvesse, no seu cerne, a ampliação das oportunidades de acesso (ou a tão propalada democratização do acesso)” (CASTELO BRANCO, JEZINE e NAKAMURA, 2016, p. 755).

Também destacam, a necessidade de que sejam pensadas, medidas para o acompanhamento da evasão dos sujeitos da ES, pois verifica-se, a partir de relatos e de

queixas de professores/as, estudantes e servidores/as, que a evasão/abandono dos cursos tem sido gigantesca nos últimos anos neste nível da educação. Além disso, apontam para a falta de avaliação com a intenção de garantir a qualidade de formação dessa grande massa de estudantes, que teve ampliado o seu acesso, mas que não têm condições financeiras, sociais e culturais de se manter no sistema (CASTELO BRANCO, JEZINE e NAKAMURA, 2016).

Outros destaques importantes, mencionados pelos referidos autores, voltados para a dimensão da permanência acadêmica, rumo a democratização do acesso a ES, são os direcionamentos de:

Ações e programas de acompanhamento, tutoria, inclusive com atendimento e recursos especiais, tomando-se como premissa que todos somos diferentes ou diversos; além de ações que vislumbrem a inserção, com dignidade, no mundo do trabalho das pessoas que receberam formação com qualidade acadêmica desejável, através de um robusto programa de convênio universidade-sociedade-mundo do trabalho (CASTELO BRANCO, JEZINE e NAKAMURA, 2016, p. 755).

Diante destas afirmações, se faz importante questionar: - o PIBID, que é implementado a partir de convênios, universidade-sociedade-mundo do trabalho, se caracteriza como um destes programas mencionados pelos autores?

Cabe-nos destacar, que a educação se faz também via mundo do trabalho, entretanto, apesar de ser uma dimensão que engloba as necessidades premissas da sociedade, deve reservar características próprias. Em outras palavras, a educação deve ser pensada para além do capital, como afirma Mészáros (2002). Entretanto, a partir dos processos de globalização, sustentados nos pilares do neoliberalismo, tem assumido cada dia mais, as características e a lógica do mercado, sobretudo, no que se referem a racionalidade dos recursos, finalidade que a orienta a fazer mais com menos, a definição do conceito de qualidade na educação, voltando-se para a qualidade total, e ao direcionamento da formação inicial e continuada dos/as professores/as, a partir da lógica e da qualidade sustentadas pelo mercado. Logo, entendendo os sujeitos da prática educativa, como objetos, produtos.

e) Dimensão 05: Desafios e Possibilidades do PIBID da UNEMAT

Ao analisar a dimensão 05: “Desafios e Possibilidades do PIBID da UNEMAT”, percebemos, que os aspectos apresentados pelos/as bolsistas estão ligados a várias questões: sendo as econômicas, que afetam a vida pessoal e afetam também, o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos/as bolsistas nos projetos, como será possível perceber a partir do exposto nas representações das falas, a seguir:

É que o valor deveria ser um pouco mais. Tirando isso é uma excelente bolsa para nós que precisamos e temos ótimos coordenadores e professores (ABP 33, 2019).

A remuneração é pequena; algumas bolsas atrasam muito (ABP 75, 2019).

O baixo valor da bolsa (ABP 101, 2019).

O pouco dinheiro (ABP 29, 2019).

Valor baixo (ABP 77, 2019).

Em relação aos desafios, que tem influenciado na realização dos projetos nas escolas, os/as bolsistas destacam, a falta de recursos necessários para o bom desempenho das atividades, conforme indicam os relatos a seguir:

A quantidade de recursos disponíveis para a aquisição de materiais didáticos, apoio para eventos, infraestrutura para o ensino e materiais pedagógicos é pouca (ABP 79, 2019).

Baixo investimento do governo para podermos trabalhar, os bolsistas não tem um lugar próprio para se reunir na universidade, falta de materiais para desenvolver projetos (ABP 70, 2019).

Em alguns momentos falta de materiais, suporte necessário para o bom andamento, e maior incentivo (ABP 28, 2019).

Não consigo identificar essa quantidade de aspectos, no entanto os recursos para aquisição de material foi liberado já quase na metade do projeto, o que nos limitou quanto a confecção e elaboração de jogos e materiais lúdicos (ABP 25, 2019).

Pouca disponibilidade de recursos para ser trabalhado com os alunos. Creio que este seja o único problema (ABP 12, 2019).

Sobre esta questão, Nicolas e Panis (2017) destacam, que “existem diversos meios e recursos que podem tornar a aula mais atrativa, e desde que sejam bem utilizados, contribuem para que o/a estudante tenha interesse pelo conteúdo trabalhado, e assim, construa conhecimentos”.

No entanto, por diversos motivos, dentre estes, a falta de estrutura, muitos/as professores/as não fazem uso destes recursos. Todavia, os resultados demostram, que o uso de metodologias e recursos diferentes proporciona aos/as estudantes, ganhos significativos no processo de ensino e aprendizagem, pois aumenta a motivação, os tornam mais interessados e despertada a vontade da construção do conhecimento.

No mesmo patamar, podemos incluir os/as bolsistas, que se encontram no âmbito do projeto, como sujeitos em formação, demandando também o emprego de recursos satisfatórios para tornar o processo mais interessante, e potencializar a construção dos conhecimentos necessários, não somente a prática docente futura, mas os conhecimentos culturais, políticos,

sociais, intelectuais, emocionais e outros, que demandam uma formação democrática, que entenda os sujeitos em todas as suas dimensões.

Nesta dimensão, foi possível ainda incluir os comentários dos/as bolsistas que destacaram como desafios encontrados no PIBID, algumas das suas características, que impõem limites na participação dos sujeitos, sejam aqueles que têm conseguido acessá-lo ou não. Chamam a atenção os comentários a seguir, dos/as ABP 101, 34 que abordam o fato de serem poucas vagas disponibilizadas.

O baixo valor da bolsa, poucas vagas disponibilizadas e o curto período em que podemos usufruir da bolsa, pois ela assegura apenas um semestre e meio e alunos que cursam até o quarto semestre (ABP 101, 2019).

Pouco o número de vagas. Pouco tempo da bolsa (ABP 34, 2019).

Pouco tempo de vigência (ABP 17, 2019).

Pouco tempo de bolsa (ABP 02, 2019).

A renovação é difícil (ABP 96, 2019).

Sobre esta questão, é importante lembrar o que menciona Bezerra (2017), no que diz respeito, ao fato do programa apesar de ter dentre seus objetivos, melhorar a formação inicial à docência, não possuir a abrangência necessária para o atendimento de todos/as os/as licenciandos/as, especialmente, aqueles/as que mais precisam, que se encontram em vulnerabilidade econômica, pedagógica, acadêmica e cultural.

Considerando, especialmente, que o foco do programa é melhorar a formação inicial docente, visando ao exercício profissional futuro a contento, deveria como política macro, ligada as instâncias responsáveis pela formação inicial e continuada, atender a todos, indistintamente.

Vale destacar ainda, o caráter seletivo do programa, que exige do/a licenciando/a um currículo exemplar, suficiente para vencer a barreira imposta pela concorrência, e ser aprovado/a em um processo seletivo, que visa selecionar aqueles/as que já possuem maiores condições formativas e maior cultura educacional, logo, é um programa que já exige dos sujeitos, antes mesmo de tê-los dado, as condições necessárias, e seleciona, a partir de critérios específicos, próprios, aqueles/as que já possuem maiores condições para permanecer. Logo, contribui diretamente, para a permanência dos/as seus/uas participantes, porém, devido ao seu caráter limitado e seletivo, excluem da política, aqueles/as que possuem mais dificuldades, e são, possivelmente, os/as que mais possuem riscos para reprovação, retenção e não permanência, em outras palavras, a evasão da ES.

Vale destacar também, os recortes dos/as ABP, 101, 34, 17 e 02 que tratam dos limites impostos pelo tempo de duração da vigência da bolsa. Sobre esta situação específica, busca-se analisar o que expressa os Art. 22 e 23 da Portaria 045 Capes, que institui:

Art. 22 A duração máxima das cotas de bolsas concedidas por projeto é de 18 meses e coincide com o fim de vigência do instrumento firmado entre a IES e a Capes para a concessão das bolsas, não sendo admitido, em qualquer hipótese, pagamento de bolsa após o encerramento dessa vigência.

Art. 23 Para as modalidades de residente e iniciação à docência, os discentes não poderão receber bolsa por período superior a 18 meses no mesmo programa e modalidade, mesmo que ingresse em subprojeto diferente.

Desta forma, entendemos que o PIBID tem a finalidade de atender aos/as licenciandos/as até a metade do curso, 4º semestre, e a RP, inicia-se a partir do 4º semestre e segue até o 8º, entendendo que até o período máximo de 4 anos, ele/a tenha, necessariamente, que ter concluído o curso.

Vale destacar algumas situações possíveis de ocorrer, que merecem destaque. Considerando que os/as licenciandos/as, integrem-se ao PIBID, no segundo semestre do curso, ao findar os 18 meses de concessão eles/as são desligados automaticamente do programa, com o final do instrumento firmado entre a Capes e a instituição de ES. Logo, poderão concorrer para o programa similar, que é a RP, para dar continuidade ao seu processo formativo, apoiados/as pelos programas de bolsas.

Contudo, ao findar o período de 18 meses, os/as licenciandos/as, estarão na melhor das hipóteses, tendo tido o máximo de sucesso, adentrando no 8º semestre do curso, faltando-lhes, portanto, 01 semestre para a conclusão. Se eles/as não podem “receber bolsa por período superior a 18 meses no mesmo programa e modalidade, mesmo que ingresse em subprojeto diferente”, conforme institui o Art. 23 da Portaria 045 Capes, na hipótese deste valor ser de extrema relevância para a permanência dos/as bolsistas nos cursos e na instituição, quais seriam as opções para a permanência deles/as, neste período mencionado, a menos de 06 meses da integralização dos cursos? Vale destacar, que esta suposição foi pensada, a partir de um/a licenciando/a com a possibilidade e índice máximos de sucesso acadêmico, o que infelizmente, sabemos que nem todos/as conseguem alcançar.

Antes as exposições anteriores, cabe pensar na possibilidade de implementação de mudanças no PIBID, pensadas para possibilitar apoio aos/as licenciandos/as durante todo o período que durar o processo de formação, para que de fato a bolsa venha a contribuir com mais efetividade para a permanência em todas as fases do curso.

Vale destacar ainda, que vários estudos vêm apontando para as dificuldades que os/as acadêmicos/as vivenciam no primeiro ano do ingresso na instituição, no qual eles/as passam por processos de adaptação a vida acadêmica, logo, os programas também deveriam focalizar nesse período, de forma especial, pois, possivelmente, é um dos mais difíceis que os/as acadêmico/as vivenciam em seus processos de formação inicial.

Nunes ao estudar os sujeitos atendidos pelo programa de Assistência Estudantil, na UFMT, em (2017) explica que as dificuldades encontradas nos primeiros anos de ingresso no curso, se devem ao fato da linguagem científica não ser uma linguagem comum, mas um código muito difícil para as pessoas lerem, e ao fato de ser o 1º ano do contato do/a estudante com esse código científico abordado nas disciplinas da ES, que pode dificultar a sua compreensão. Além disso, destaca que associadas a estas dificuldades, também está a dificuldade de leitura e de produção escrita encontradas pelos/as estudantes de baixa renda.

O processo de democratização da ES, sobretudo, nos cursos de licenciatura, sugere a necessidade de incentivo a participação direta, fomentada pelo constante diálogo entre a instituição e os maiores interessados por ela, “os/as acadêmicos/as” nos seus processos de planejamentos, sobretudo, nos que se referem ao ensino/aprendizagem

Lima (2010, p. 209) acredita que “a participação não é um dom, ou uma inclinação natural do ser humano, mas um processo que pode ser aprendido a partir da prática. A participação é um processo pedagógico em permanente construção através de sucessivas aprendizagens”. Neste sentido, o presente estudo não poderia eximir-se da oportunidade de ouvir as sugestões e possibilidades apresentadas pelos/as bolsistas, para a melhoria do PIBID, a partir da dimensão 05: Desafios e Possibilidades do PIBID da UNEMAT, na perspectiva dos/as bolsistas.

Desta dimensão, emergiram dos dados duas questões importantes que merecem destaque: as sugestões de apoio pedagógico e as ligadas ao apoio econômico. Ambas predominaram nas informações contidas nas respostas dos/as participantes ao buscarem formular as possibilidades, para a melhoria do programa.

Em relação as sugestões tanto voltadas para o apoio pedagógico, quanto econômico, observa-se que o espaço definido para sugestões dos/as bolsistas visando o melhoramento da bolsa, foi utilizado como meio de reivindicações, no qual apresentam também algumas insatisfações. Destacam-se inicialmente, aqueles/as que sugerem mais oportunidade de estar em sala com os/as estudantes da educação básica, ABP 04.

Sobre a questão da experiência com os/as estudantes nas salas de aulas, Bezerra (2017) em sua pesquisa de mestrado, que envolveu bolsistas do PIBID, constatou que a

inserção dos/as acadêmicos/as bolsistas do programa na escola, permite a eles/as conhecerem as dificuldades dos/as docentes, em exercer a profissão nas escolas públicas, tanto pelo desafio da prática do ensino, quanto pelas condições precárias de métodos e infraestrutura presentes na realidade escolar.

Dentre os destaques relatados pelos/as bolsistas, na referida pesquisa, está a oportunidade de interação com os/as estudantes, fator que agrega experiência ao/a futuro/a professor/a, na forma como lidar com os/as estudantes da educação básica, evidenciado no currículo do curso de graduação de forma teórica e descontextualizando os saberes pedagógicos relacionados com a prática docente (BEZERRA, 2017).

Há também entre os relatos, os que sugerem dar mais visibilidade, mais divulgação as ações desenvolvidas pelo projeto, assim como, a criação de atividades que possam dar destaque para o programa nas escolas, mais interação com a Pró-Reitoria, mais participação dos/as bolsistas, na elaboração dos projetos, afirmando que sentem a falta deles/as no âmbito da elaboração dos seus planejamentos. Chama a atenção ainda, a sugestão de que sejam realizadas oficinas, para conhecer os níveis de aprendizagem dos/as estudantes das escolas, para a partir delas, pensarem o planejamento das práticas, conforme os relatos seguintes:

Mais oportunidades de estar em sala de aula (ABP 04, 2019).

Mais visibilidade e a continuação da bolsa, com mais espaços para discussão e interação com a Pró-Reitoria e os demais cursos (ABP 15, 2019).

Ter mais tempo para visitar as escolas e elaborar sugestões de ensino com os professores (ABP 03, 2019).

Incentivar os grupos do PIBID a elaborar alguma atividade que possa ser divulgada e reconhecida entre as escolas da cidade. Creio que isso incentivaria ideias surpreendentes (ABP 12, 2019).

A participação e elaboração de projetos juntamente com os pibidianos. Pois sinto a falta do contato dos acadêmicos na elaboração de projetos e estudos, no intuito de buscar soluções e compreender o que lhes cerca na instituição (ABP 114, 2019).

Que fizessem oficinas, grupos de discussões com os alunos, vendo o nível de aprendizagem deles para saber quais projetos elaborar e ensinar a eles (ABP 72, 2019).

Na maioria dos relatos, percebemos as sugestões dos/as bolsistas para que hajam mais interações no âmbito do programa: - entre eles/as e os/as estudantes da educação básica; - entre eles/as e os/as docentes, na produção dos projetos; - entre os/as participantes do programa e a Pró-Reitoria e; - entre as ações e sujeitos do programa e a sociedade, o que poderia possibilitar mais visibilidade ao próprio programa e aos/as seus/uas participantes.

Sobre os aspectos ligados ao apoio econômico, dentre as sugestões, prevalecem as relacionadas aos valores pagos pelas bolsas, considerados incipientes pelos/as bolsistas e as questões relacionadas aos atrasos nos pagamentos.

A questão econômica ganha expressividade em praticamente todas as dimensões questionadas aos/as bolsistas. É uma questão de grande relevância, pois como identificado, se tratam estudantes pertencentes, em sua maioria a famílias com renda de até um salário mínimo, o que evidencia, que sem os valores pagos pelas bolsas teriam suas condições para a permanência nos cursos seriamente ameaçadas. E que apesar dos valores não serem altos, são significativos, diante das suas condições econômicas.

A minha sugestão seria o aumento do valor repassado aos acadêmicos, sendo assim o aumento da jornada de estágio, favorecendo dessa forma, mais aprendizagem e remuneração (ABP 101, 2019).

Que o pagamento seja efetuado devidamente, um aumento seria ótimo (ABP 75, 2019).

Definir um dia “x” de pagamento (ABP 83, 2019).

Reajuste nos valores da bolsa (ABP 04, 2019).

Expandir mais o tempo da Bolsa, ser mais valorizados! Tanto o local ser mais estruturado para ter um desempenho melhor tanto para o professor/a e os alunos/as (ABP 79, 2019).

Que a bolsa fosse estendida por mais tempo e que alcançasse um número maior de pessoas, que o governo faça um maior investimento em bolsa para formação acadêmica (ABP 35, 2019).

Nos dar suporte de material para que possamos trabalhar com os alunos dentro e fora da sala de aula, pois a grande maioria das escolas não tem uma verba que possa estar nos ajudando a melhorar a qualidade de estudos dos alunos (ABP 105, 2019).

Mais recursos para materiais didáticos e apoio para eventos, expor trabalhos (ABP 96, 2019).

Mais apoio em questão aos congressos realizados, pois os mesmos são para levar o nome do curso e da instituição que somos locados, e claro, trazer novas experiências, principalmente em transporte, pois custeio não é acessível para todos poderem participar (ABP 113, 2019).

Destacamos nos relatos a seguir, expressando-se como avaliação positiva do programa por parte dos/as bolsistas, as sugestões voltadas para a ampliação das bolsas, para que mais acadêmicos possam ter a oportunidade de atuação no PIBID, conforme se observa nos relatos seguintes:

Que o projeto pudesse contemplar mais acadêmicos e os investimentos para aquisição de material para confecção de jogos e brincadeiras fosse repensado, para trabalharmos mais o lúdico com as crianças, por meio dos materiais confeccionados por nós mesmos em nosso laboratório (ABP 25, 2019).

A única coisa é a continuação da bolsa, para que mais pessoas pudessem conhecer a realidade da educação básica e aprender novas práticas docentes (ABP 15, 2019).

Aumentar as vagas para mais bolsistas (ABP 32, 2019).

Sobre estes relatos, cabe destacar os resultados da pesquisa elaborada por Bezerra (2017), na qual constatou, que o PIBID traz importantes contribuições na formação dos/as estudantes nos cursos de licenciaturas por ele analisado. No entanto, apesar do potencial de transformação que ele possui, é importante ajuizar, que não atinge a totalidade dos licenciandos. Com isso, Bezerra (2017, 125) enfatiza:

A importância e a necessidade de uma política nacional de valorização dos professores, já que este se configura como um programa de caráter transitório, pois não é uma política de Estado e se movimenta pelo incentivo de bolsas do governo federal, a exemplo de outros programas citados neste estudo, no contexto de iniciativas oficiais pós- LDB – 1996.

Apesar do programa não abranger todos/as os/as acadêmicos/as licenciandos/as da UNEMAT, é inegável que ele vem promovendo transformações sociais e econômicas, para os/as licenciandos/as desta instituição.

Corroborando com esta afirmação, Antunes (2019, p. 24) apresenta alguns destes frutos valiosos, que vêm sendo colhidos, tanto do ponto de vista individual, dos/as bolsistas e ex-bolsistas, quanto coletivo, pois entende, que “projeto ao longo dos anos se tornou um importante instrumento na formação de professores/as com reconhecida qualidade, entregando para sociedade um/a profissional mais qualificado/a, experiente e contextualizado/a com os espaços escolares”.

Além disso, o autor contabiliza, dentre diversos resultados, considerados excelentes, mais de 140 estudantes aprovados/as diretos em programas de mestrado; 378 aprovados/as em concursos para professores/as. Mais da metade aprovados/as entre os 10 primeiros; 463 Ex-Bolsistas atuando na área (Interino-concursados).

Assim, concordamos com autor, no entendimento de que o PIBID, tem tido um papel fundamental na formação de professores/as e na inserção destes/as novos/as profissionais na rede pública de educação do Estado de Mato de Mato, todavia, ajuizamos que é preciso ter um olhar crítico e cuidadoso para o programa, que não foge das concepções neoliberais, que vem a cada dia mais abraçando e sufocando a ES brasileira, sobretudo, aquela realizada no âmbito das universidades públicas, que se diferem das demais instituições que ofertam este nível do ensino, não apenas no que se referem a gratuidade da oferta, mas, sobretudo, ao seu

compromisso social, com a formação democrática, política, crítica dos sujeitos e com a produção de respostas para as grandes questões que as sociedades enfrentam.

Com isso, enfatizamos, que não sucumbir à lógica do mercado, ser resistente, questionar, e buscar fazer, ainda que dentro do sistema, algumas mudanças, criando o que Santos (2006) chama de alternativas às alternativas, é o papel dos sujeitos que fazem a universidade, docentes, discente, técnicos/as e toda a comunidade acadêmica.

Por fim, vale destacar que a falta destas resistências, destes questionamentos e da busca em imprimir as mudanças necessárias, principalmente, nos aspectos em que as concepções neoliberais se tornam mais vorazes, implica em comprometer, sobremaneira, uma das funções mais caras da universidade pública, que é a produção da mais alta cultura, sua disponibilização ao maior número possível de sujeitos, e a busca incansável da sua democratização, enquanto, infelizmente, ainda não pudermos falar de universalidade.

4.1.3 Síntese do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

No que se refere ao perfil dos/as licenciando/as bolsistas atendidos/as pelo PIBID – UNEMAT – campus Cáceres, realizada a partir da amostra de 49 bolsistas, participantes desta pesquisa, em síntese, podemos afirmar em relação ao perfil pessoal e socioeconômico, que a maioria é do sexo feminino, solteiros/as, na faixa etária de 19 a 22 anos, autodeclarados/as, pardos/as, pertencentes a famílias com renda de até 01 salário mínimo, não realizaram ou estão realizando atividades remuneradas, além da bolsa, não receberam ou estão recebendo nenhum auxílio da instituição, residem em Cáceres, a maioria com suas famílias.

Em relação ao perfil cultural e acadêmico, a maioria são filhos/as de pais e mães que possuem formação educacional de nível fundamental incompleto, realizaram o ensino fundamental e médio em escolas públicas, na modalidade regular, antes do ano de 2010. Apenas 2, que representa 4% dos/as bolsistas possui curso superior e 44, que representa 90% consideraram que o PIBID contribui para a permanência na UNEMAT.

4.2 Programa de Residência Pedagógica na UNEMAT

Também ligado ao PROEG, a UNEMAT possui o Programa de bolsas de RP, que teve seu início tanto em nível de Brasil, quanto da UNEMAT em 2018, o qual será o objeto das nossas análises, a partir desta etapa da pesquisa. O documento que institui o Programa de

RP, em âmbito nacional, e na UNEMAT, é a Portaria nº 38, de 28 de fevereiro, de 2018, que especifica, se trata de um programa integrado a Capes, e especificamente, centrado nos cursos de licenciatura, tal qual o PIBID.

A Portaria que dispõem sobre a concessão das bolsas do programa de RP, é a nº 045/2018, da Capes, alterada também em 2018, pela vigente Portaria nº 175, que regulamenta tanto este programa, quanto o PIBID, em âmbito nacional e na UNEMAT.

Para cumprir os objetivos e finalidades estabelecidos pela “Capes”, o Programa de RP oferece, a exemplo do PIBID, 04 modalidade de bolsas, conforme expressa o Art. 3º:

- I - Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II - Coordenador institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III - Docente orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática;
- IV - Preceptor: para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

Como é possível observar, ao olhar para os documentos, trata-se de um programa novo. Contudo, nasce com grande semelhança ao PIBID, tendo as mesmas finalidades, e sob as mesmas justificativas, de que a educação brasileira possui uma grande deficiência na formação inicial e continuada de professores/as, baseada na falta de relação teoria e prática, que reflete na educação básica, que precisam ser sanadas.

Dentre as diferenças “visíveis”, destacamos com base na Portaria nº 175, que o PIBID passou a partir da instituição do RP, a atender, especificamente, aos/as licenciandos/as até a fase do 4º semestre da formação inicial, e o Programa de RP, nasce com a missão de guiá-los até o restante do curso. Também difere na questão da carga horária, pois o PIBID estabelece que o/a bolsista precisa possuir no mínimo 32 horas disponíveis para a atuação nas atividades do programa, enquanto que o RP, exige que seja cumprida 440 horas, durante, todo o período da sua duração, 18 meses, mas não especifica como devem ser distribuídas esta carga horária. Entretanto, em uma leitura mais profunda, é possível observar o que a princípio é mais difícil de perceber.

É possível compreender, por exemplo, que o programa já tendo encontrado um terreno fértil, preparado pelo PIBID, avança em relação a agenda neoliberal, ao passo que a Capes, deixa claro que dentre as suas finalidades, está a reformulação dos estágios e dos currículos, inerentes aos cursos de licenciatura do país, como se observa nos seus objetivos.

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnósticos sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a unidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma análise crítica a respeito destes objetivos, sobretudo, do Inciso III, que trata da reformulação dos estágios e dos currículos das Universidades Públicas, nos leva a perceber duas situações importantes, a primeira, que esta prerrogativa fere a autonomia da universidade, enquanto instituição que deve com a sociedade e seus membros, pensar sua política pedagógica, e a segunda, refere-se ao fato de que a BNCC, é um documento que nasce com sérias críticas da universidade pública brasileira, a exemplo da análise empreendida por Neira (2018, p. 1) que o leva a afirmar que: “a BNCC retrocede política e pedagogicamente, [...] traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal”.

Ainda de acordo com o autor, a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas, reduz as possibilidades pedagógicas do/a professor/a e ressoa na formação dos/as estudantes.

Neira e Gramorelli (2017) entendem, que o próprio documento da BNCC, não é capaz de fornecer explicitações em relação aos campos teóricos, nos quais ela se fundamenta. Se críticas, da antropologia ou pós-críticas. Como problema maior, explicam que a contradição reside em qualquer um dos casos, pois o currículo oficial baseia-se nas teorias tradicionais, visto que possui como pretensão, o desenvolvimento de competências e habilidades.

Vale destacar, que nesta mesma direção, estão os documentos orientativos das atividades e projetos desenvolvidos pelo PIBID e programa de RP, com a clara e proeminente pretensão, de induzir os/as seus/uas participantes, no que tange a formação inicial, a aquisição de competências e habilidades, voltadas para a área de atuação futura, a educação básica.

Durante o curto período de existência do Programa de RP, na UNEMAT, foram lançados 02 Editais de Abertura de Bolsas, Seleção e Convocação de bolsistas. No primeiro, foram disponibilizadas 336 vagas gerais, para os câmpus de: Alta Floresta, Cáceres,

Diamantino, Barra do Bugres, Sinop, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda e Tangará da Serra, que possuem os cursos de licenciatura: Geografia, História, Matemática, Biologia, Letras, Educação Física e Pedagogia, sendo estes o foco do programa.

Vale ressaltar, que foram abertas para cada curso, lotado nos seus referidos campus, especificamente, 24 vagas, sendo este total o mínimo de acadêmicos licenciandos exigidos pelo programa, para serem atendidos por projeto.

Para estes primeiros editais, houveram 230 inscritos totais e 221 aprovados gerais. Constata-se que os segundo edital foi aberto em virtude do não preenchimento satisfatório das vagas disponíveis, e devido à exigência do programa em relação ao número de licenciandos por projeto, mencionada anteriormente.

Para a UNEMAT Campus – Cáceres, foram disponibilizadas 124 vagas, distribuídas entre 5 cursos: Geografia, História, Matemática, Biologia e Pedagogia, sendo também 24 vagas por curso. Houveram para os editais em análise, 86 inscritos/as e 81 aprovados/as. Vale ressaltar que os cursos de pedagogia da UNEMAT, não aderiram ao programa, contribuindo para que o total de inscritos/as e aprovados/as tenham sido menores, tanto no âmbito geral, quanto das vagas disponibilizadas para o campus de Cáceres, como é possível observar no quadro 12, a seguir:

No segundo ano do programa na UNEMAT, foi aberto somente 01 Edital de Abertura de Bolsa, Seleção e Convocação de bolsistas e a partir dele, disponibilizadas 87 vagas gerais para os câmpus: Alta Floresta, Cáceres, Diamantino, Barra do Bugres, Sinop, Alto Araguaia, Pontes e Lacerda e Tangará da Serra, voltadas para os seus cursos de licenciatura: Geografia, História, Matemática, Biologia, Educação Física e Letras. Observa-se que em virtude da resistência do curso de Pedagogia, no âmbito da UNEMAT, não foram disponibilizadas vagas para este curso. Para o referido Edital, houveram 38 inscritos/as totais e foram aprovados/as 28.

Especificamente, para a UNEMAT campus Cáceres, foram disponibilizadas 20 bolsas, distribuídas em 04 cursos: Geografia, História, Matemática e Biologia, sendo respectivamente 05 vagas para cada curso mencionado. Vale destacar, que para estas 20 vagas abertas para a UNEMAT, campus Cáceres, houve apenas 03 inscritos/as, sendo 01 para o curso de Geografia e 02 para o curso de História, cujos/as quais todos/as foram aprovados/as. O quadro 12, a seguir apresenta a síntese das bolsas ofertadas pelo programa, nestes dois anos de existência, na UNEMAT:

Quadro 12: Síntese das bolsas do Programa de RP - campus Cáceres – 2015/2019

ANOS/REF.	Nº de bolsas Concedidas - campus de Cáceres	Nº de acadêmicos inscritos - campus Cáceres	Nº de bolsistas aprovados - campus
2018/2019	124	86	81
2019/2020	20	03	03
TOTAL	144	89	84

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Analisando os Editais de Abertura de Bolsas, Seleção e Convocação dos/as bolsistas para o Programa de RP da UNEMAT, observando os dados gerais, e considerando seus contextos de produção, é possível observar que tem havido por parte da instituição, alguns posicionamentos críticos, que levam a resistência ao seu ideário neoliberal, como é o caso dos cursos de Pedagogia que não aderiam ao programa. Também foi possível observar, que entre os/as licenciandos/as dos demais cursos, apresenta-se certa resistência, percebida no fato de não ter preenchido todas as suas vagas disponíveis, mesmo nos cursos que aderiram ao programa.

Observamos, em especial, o Edital Nº. 002/2019 - UNEMAT/PROEG/APE – RP - Seleção para Bolsas Residentes, publicado em 2019, que dentre as 87 vagas gerais, preencheu apenas 28, e no campus de Cáceres, de um total de 20 vagas, preencheu apenas 03.

Tendo apresentado os principais documentos em relação ao Programa de RP em âmbito nacional e na UNEMAT, passamos a seguir, a apresentação e a análise do perfil dos sujeitos, que durante estes 02 anos de instituição e implementação dele, tem sido atendidos na UNEMAT – campus Cáceres.

4.2.1 Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas do Programa de Residência Pedagógica

No quadro 13, a seguir, apresentamos os cursos de vinculação dos/as bolsistas do Programa de RP da UNEMAT:

Quadro 13: Os/as bolsistas do Programa de RP, participantes da pesquisa por curso de vinculação

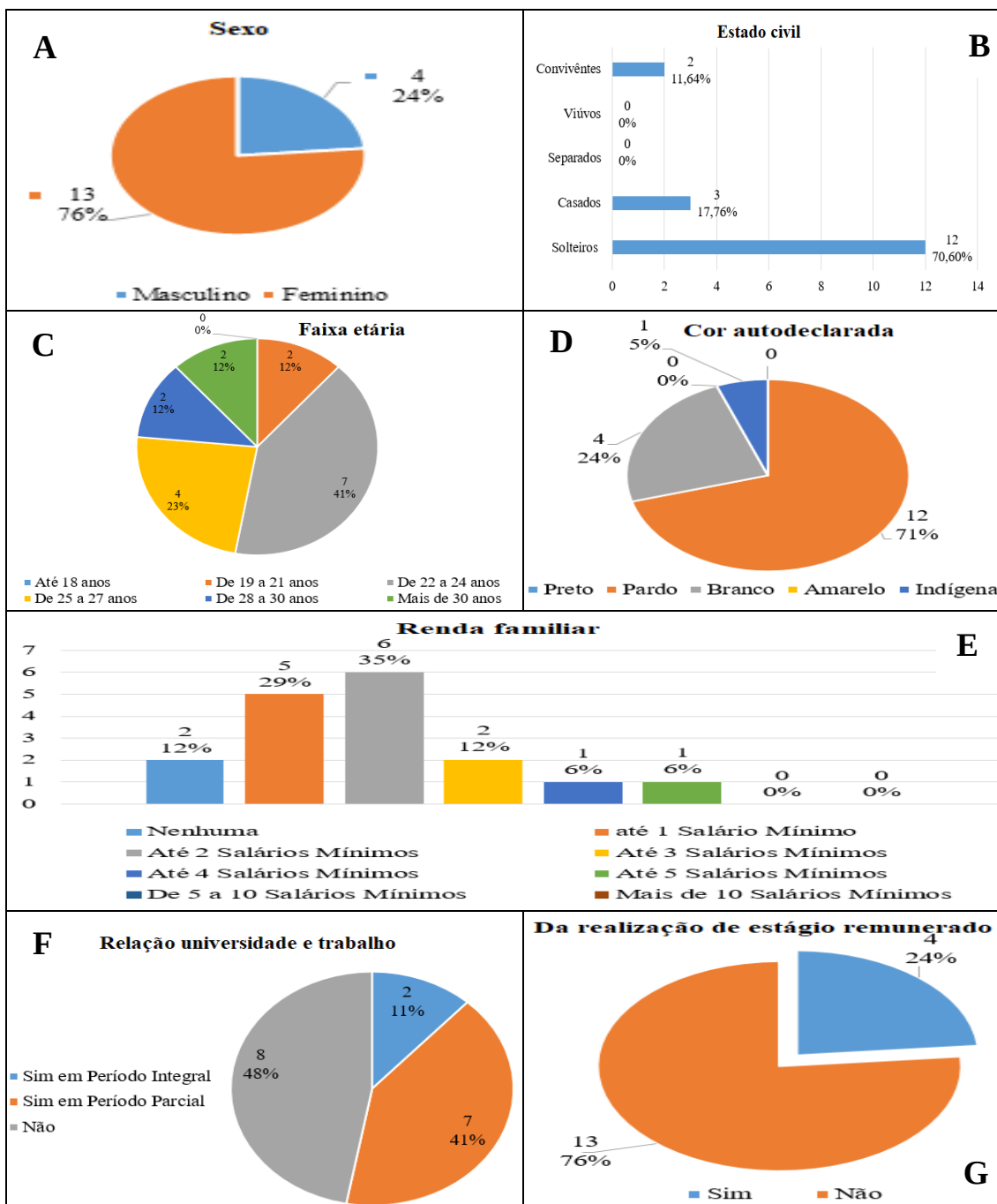
Curso de vinculação	Total
Geografia	07
Ciências Biológicas	06
Matemática	02
História	02
TOTAL	17

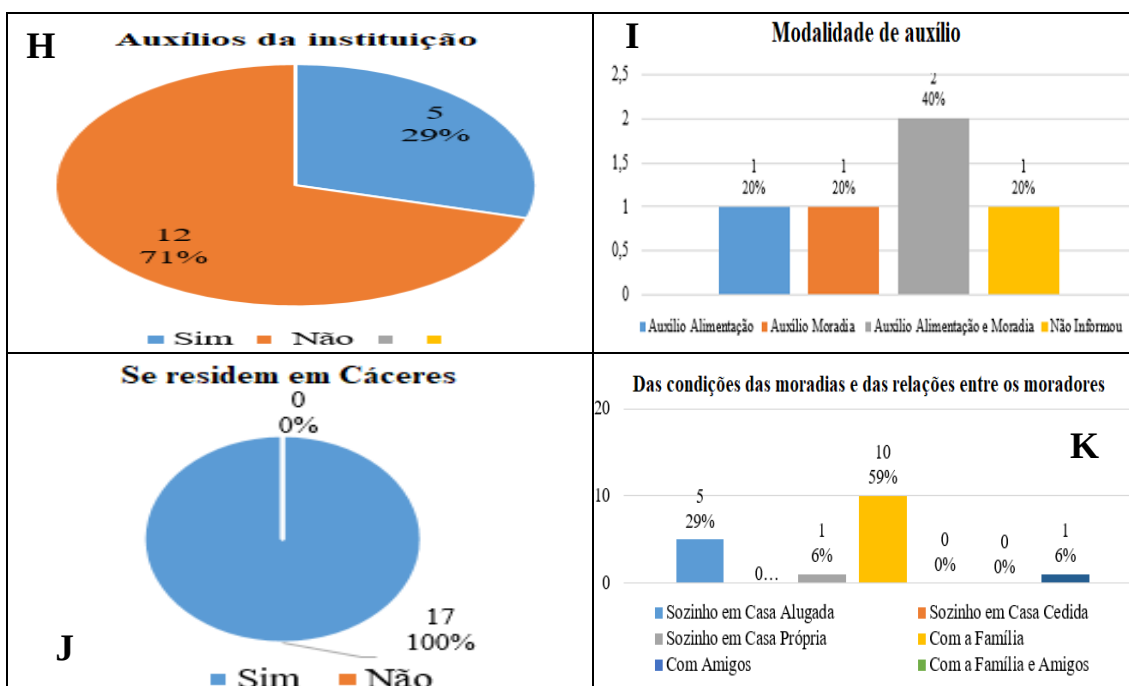
Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

a) Dimensão 01: Perfil Pessoal e Socioeconômico

Os dados sobre o perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa de RP são demonstrados nos gráficos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K ilustrados no quadro 14, a seguir:

Quadro 14 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa de RP





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Em relação ao sexo, o gráfico A dos/as participantes, do programa de RP, na UNEMAT 2019, foi possível observar que não difere do perfil apresentado no PIBID, sendo em sua maioria também do sexo feminino, 13 (76%) e 4 (24) masculino.

Sobre esta realidade, como já explicitado no programa de bolsa analisado na parte anterior da pesquisa, a saber, o PIBID, se dá em virtude da grande maioria das pessoas que buscam pelas licenciaturas serem do sexo feminino, visto que esta é uma atividade profissional, que devido as estruturas das sociedades modernas, foram pensadas, mais especificamente, para as mulheres, como analisa Contijo (2002) servindo como uma extensão do trabalho doméstico da mulher para a esfera social.

Barreto (2014) também chama a atenção para os dados em relação a ES, que já no período de 2012, apresentava ser um momento importante, no qual se observou o crescimento da presença de mulheres estudantes nas universidades brasileiras, que já superava o número de homens.

Todavia, como bem analisa Lázaro e Montechiare (2014) e em consonância com a análise apresentada por Contijo (2002) persistem as desigualdades de gênero, quando se observa as distribuições das mulheres nos seus cursos de vinculação, pois quando se distingue entre cursos de bacharelados e tecnólogos, apesar das evidências do crescimento da participação feminina em “carreiras tipicamente masculinas”, ainda persistem as desigualdades e diferenças entre homens e mulheres.

Vale destacar ainda, o que menciona Vargas (2010), nas áreas menos prestigiosas da ES, a separação entre programas de dominância masculina e programas de dominância feminina tende a ser mais aguda.

Ao analisar os dados referentes ao estado civil gráfico B, também se observou similaridades com os dados apresentados no PIBID, sendo majoritariamente, solteiros/as 12 (71,60%), seguidos de 03 (17,76) casados/as e 02 (11,64%) conviventes.

Estes dados levam a entender, que possivelmente, os/as licenciandos/as solteiros/as são aqueles/as que mais procuram pelas bolsas, devido ao fato de não terem responsabilidades com a subsistência de outras pessoas, por ainda não terem constituído família, podendo contar, em alguns casos, com o apoio dos pais e das mães. Além disso, pode se dar em virtude dos baixos valores pagos pelas bolsas, considerado pouco, para a maioria dos/as participantes, mesmo sendo solteiros/as, e da carga horária a cumprir no âmbito do projeto, considerada em excesso, conforme apresenta os relatos a seguir:

Valor baixo da bolsa. Disponibilidade de tempo, dificuldades da logística de transporte para a escola-campo (ABRP, 109, 2019).

O valor é pouco. Muitas horas a se cumprir dentro do projeto (440 horas ao total) pelo bolsista (ABRP 92, 2019).

Logo, não poderiam substituir os valores recebidos pelos pais e mães de família, que além da sua subsistência, precisam se preocupar também com a subsistência das pessoas pertencentes as famílias que têm constituídas, assim como, a participação na bolsa seria também inviabilizada, devido ao tamanho da carga horária, que não se faz possível de ser conciliada com o trabalho.

Em relação a cor autodeclarada gráfico D pelos/as bolsistas foi predominantemente, parda 12 (71%), seguida de branco 4 (24%), a exemplo do que ocorreu com os/as bolsistas/as do PIBID.

Observando o contexto histórico de desenvolvimento da ES brasileira, no qual segundo Cunha (2007) os/as negros/as, que integra as categorias pretos/as e pardos/as, foram durante muito tempo excluídos, este dado, que apresenta superioridade de pardos/as em relação as outras cores autodeclaradas, deve ser considerado muito positivo. Vale destacar que se deve também, as políticas de ações afirmativas, que como afirma Nodari (2016, p.89):

No ingresso por meio do Enem/Sisu está prevista a reserva de vagas e essa leva em consideração critérios socioeconômicos e étnicos. Entre esses, está inserida a Política de Ações Afirmativas (Lei nº. 12.711/2012), que prevê a reserva de vagas a partir de critérios étnico-raciais.

Apesar destas valorosas ações, rumo a democratização da ES brasileira, é importante destacar, que a presença de negros/as vem aumentando na ES brasileira, mas quando analisados os cursos de maior prestígio social, observa-se que esta presença é menor, conforme analisam Beltrão e Teixeira (2005, p.175):

Dados censitários brasileiros, no que concerne à inserção dos diferentes grupos de cor nas carreiras universitárias, é que essa inserção ocorre, de alguma forma, espelhando a escala de ordenação de participação por sexo: em geral, carreiras mais masculinas têm menor participação de pretos e pardos; e carreiras mais femininas, maior participação desses grupos.

Ainda é importante analisar estes dados, a partir das condições econômicas dos/as acadêmicos/as, em virtude disto, investigamos em relação a renda familiar dos/as bolsistas gráfico E, para os quais se obteve os seguintes resultados: um grupo maior, contendo 6 (35%) com até dois salários mínimos, porém, muito próximo do índice maior apresentado no PIBID, no qual a renda proeminente por família foi de até um salário. Destaca-se também que dentre os/as 17 participantes, 05 (29%) afirmaram que a renda familiar é de até 01 salário mínimo. Totalizando os indicadores, 11 (65%) de famílias com renda máxima de 01 a 02 salários mínimos.

De acordo com Vargas (2010) há maior proporção de negros/as e pobres nos cursos de formação de professores/as e uma pequena presença deles/as nas áreas médicas e de engenharia. Esta realidade está posta, dentre outros fatores em virtude da forte correlação com o grau de dificuldade para entrar nos cursos de maior prestígio social, e acabam tendo reflexos nos rendimentos salariais futuros, pois o impacto da distinção de profissões, na estrutura de salários é nítido. Com isso, a estrutura social posta encontra suporte para continuar inalterada, mantendo os sujeitos muito próximos e muitas vezes sem alcançar nenhuma transformação na sua escala social.

Diante deste fato, a universidade acaba por ter, umas das suas importantes funções sociais, segundo Santos (1989), impossibilitada de ser alcançada, que seria a de propulsora de melhores condições de vida aos/as filhos/as da classe trabalhadora.

Ante as condições da renda familiar dos/as bolsistas, considerada de baixo poder aquisitivo, muitos/as jovens precisam adentrar antes de possuir uma formação universitária no mundo do trabalho, contudo, estudos como de Nunes (2017) apontaram que a participação de acadêmicos/as, em programas que visam fomentar ações qualificadoras do ensino, como auxílios e bolsas, contribuem para que esta entrada no mercado de trabalho possa ser dilatada, e desta forma, poderem dedicar mais tempo ao curso.

Sendo o estágio não obrigatório, outra possibilidade de aumento da renda do/a licenciando/a, em virtude do acesso a ES, questionamos aos/as bolsistas, se durante o período de realização do curso, realizaram e/ou estão realizando algum estágio remunerado gráfico G. Embora o próprio programa de RP se caracterize como um estágio, em longo prazo, apenas 04 (24%) responderam que sim, e 13 (76%) que não.

Tendo em vista que todos/as os/as licenciandos/as participantes da pesquisa são bolsistas, buscamos colher mais informações voltadas para a relação entre o trabalho e a universidade, e sobre o acesso a política de Assistência Estudantil, voltada para os auxílios, no período da formação, cujos resultados são apresentados no gráfico H.

Conforme é possível observar, dos/as 17 bolsistas do Programa, que participaram do estudo, apesar de integrarem a famílias com baixo poder aquisitivo, apenas 05 (29%) tiveram acesso aos auxílios da instituição. 01 (20%) foi atendido com o auxílio moradia, 01 (20%) com o auxílio alimentação e 2 (40%) com ambos os auxílios, sendo que 01 (20%) não informou a qual auxílio teve acesso.

Vale destacar que dos/as 05 que revelaram ter tido acesso aos Programas de Assistência Estudantil da instituição, 02 (40%) se incluem no indicador, até 02 salários mínimos, 02 (40%) no indicador, até 01, enquanto que 01 (20%) revelou que a família não possui nenhuma renda.

É importante ressaltar mais uma vez, o estudo de Nunes (2017), pois revelou, que o acesso a Assistência Estudantil aliada aos programas de bolsas, podem definir se o/a acadêmico/a permanece ou evade do espaço de sua formação, chamando a atenção para a necessidade de ampliação destes programas que possibilitam as ações qualificadoras do ensino e da permanência nas IES.

Ainda buscamos conhecer, qual a localização das residências dos/as bolsistas/as, gráfico J, tendo em vista que as problemáticas oriundas das questões geográficas, também podem levar o/a acadêmico/a, a não permanecer nos cursos e nas IES. Como é possível perceber, da mesma forma que ocorreu com os/as bolsistas do PIBID, os 17 (100%) do Programa de RP também revelaram que residem em Cáceres, conforme apresenta o gráfico J.

Sobre este dado, persistimos na questão que levantamos na análise da bolsa do PIBID: - os/as bolsistas residem todos na cidade de Cáceres em função do curso e da participação da bolsa? Se sim, é preciso ajuizar que para ter acesso aos programas de bolsas e a universidade precisam mudar de suas cidades, e se instalarem no local onde está o campus, que no caso, trata-se de Cáceres – MT. De forma contrária, pode indicar que os/as

licenciandos/as das cidades vizinhas, não estão tendo a oportunidade de participar destes programas.

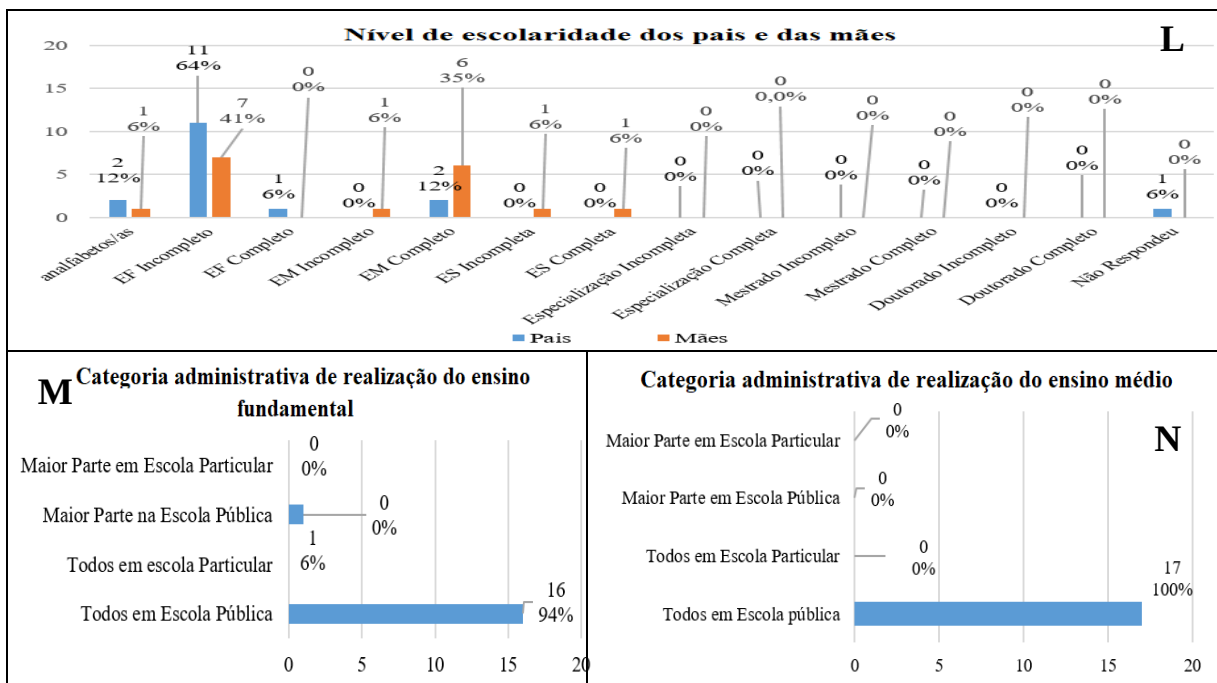
Ante a constatação de que todos/as residem em Cáceres, se faz importante analisar em que condições e com quem os/as bolsistas do Programa de RP dividem seus espaços privados. Em relação à questão levantada 10 (59%) revelaram que residem com as suas famílias, 5 (29%) que moram sozinhos/as em casa alugada, seguido de 01 (6%) que mora sozinho/a em casa própria e 01 (6%) com amigos/as, conforme o gráfico K.

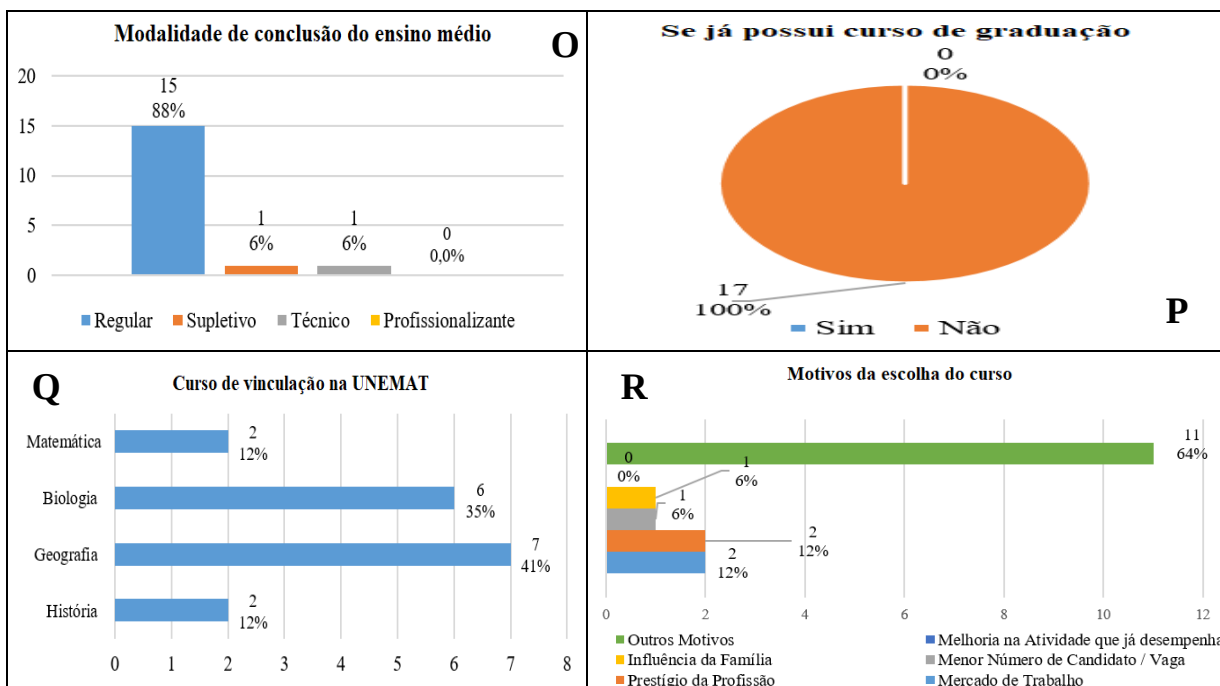
Os/as 10 que residem com as suas famílias, possivelmente são oriundos da cidade de Cáceres, entretanto, os 05 (29%) que moram sozinhos/as, em casas alugadas, podem representar indícios, de que estão instalados/as na cidade, em virtude do curso e da bolsa.

b) Dimensão 02: Perfil cultural e acadêmico

Os dados sobre o perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa de RP são ilustrados no quadro 15, que agrupa os gráficos L, M, N, O, P, Q e R a seguir:

Quadro 15: Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa de RP





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

No mesmo entendimento, de que a vida escolar e acadêmica dos/as estudantes possui dentre outras relações, as estabelecidas no âmbito familiar, contribuindo para que os/as filhos/as de pais e mães que estudam mais, tenham maior possibilidade de inserção e conclusão da ES, questionamos aos/as bolsistas do programa RP, sobre a escolarização dos pais e das mães.

Chamam a atenção os seguintes resultados: 03 analfabetos/as, entre pais e mães e o total de 11 (64%) pais com ensino fundamental incompleto, somados a 7 (41%) mães, na mesma condição. Situação análoga a observada no PIBID. Em relação aos dados do ensino médio, apresentou maior número de mães, com esta fase do ensino completa, sendo 6 (35%), enquanto que apenas 02 (12%) pais se encontram na mesma condição.

Chama também a atenção, o baixo índice de mães com ensino superior, sendo apenas 01 (6%) com esta fase da educação completa e 01 (6%) incompleta, e o fato de não haver referência a nenhum pai, com nível educacional maior que o ensino médio e nenhuma mãe com grau escolar acima da ES. Estes dados remetem ao estudo elaborado por Cruz (2013, p. 31), que concluiu:

No ensino médio, 56,3% das concluintes são mulheres, contra 54,2% de matrículas; no fundamental, 53,4% e 49%, respectivamente. Quarenta anos atrás, poucos no Brasil terminavam o ensino médio e ingressavam nas universidades, e eram quase todos homens. Hoje, a maioria dos estudantes de ensino superior é composta por mulheres, e o nível educacional das mulheres de 50 anos e menos já é maior que o dos homens.

Em relação à ES, embora o total de mães com este nível de ensino seja inexpressível, está aí, representada a categoria feminina, enquanto que a masculina não aparece após a categoria ensino médio, como já mencionado e conforme exhibe o gráfico A. Entretanto, contrariando a lógica e as estatísticas, seguem os/as bolsistas de ambas as bolsas, da UNEMAT, campus Cáceres, rumo à conclusão de seus cursos, visto que a literatura afirma que pais e mães com menores níveis de escolaridades, influenciam para que os/as filhos/as também não cheguem a concluir a ES.

Analizamos também as categorias administrativas nas quais os/as bolsistas do Programa de RP concluíram o ensino fundamental e médio, os resultados estão respectivamente, expostos nos gráficos M e N.

Como observado, similar ao informado pelos/as bolsistas do PIBID, a grande maioria dos/as bolsistas do Programa de RP, informaram que tiveram seus processos formativos, tanto do ensino fundamental, 16 (91%) quanto médio, 17 (100%) nas escolas de educação básica, pertencentes a categoria administrativa pública.

Sobre este fator, vale destacar o entendimento de Cunha (1991) que afirma, dentre as funções da ES, está a de discriminação social através da seleção/diplomação, visando à reprodução das hierarquias sociais. Assim, as carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos/as cada vez mais homogêneos em termos socioeconômicos, ao passo que os candidatos de carreira e instituições de menor prestígio se distanciam cada vez mais das características dos primeiros.

Analizando os dados em relação às instituições de origens dos/as bolsistas do Programa de RP, e cruzando com os dados obtidos dos/as bolsistas do PIBID, é possível afirmar, que os aspectos da dimensão socioeconômica, especialmente, a renda familiar, também estão presentes como categorias homogeneizantes. Esta homogeneização apresenta-se ainda mais acentuada se analisadas conjuntamente, as dimensões relacionadas aos aspectos culturais e acadêmicos, como a escolarização dos pais e das mães, dentre outros.

Outras duas importantes questões investigadas em relação a dimensão cultural e acadêmica dos/as bolsistas, foram as modalidades de conclusão do ensino médio, gráfico O, e anos de conclusão desta fase da educação, gráfico D. Como resultados, observamos que a grande maioria, 15 (88%) concluiu na modalidade regular. Em relação ao ano de conclusão, a maioria, concluiu antes de 2010, 06 (34%). Vale destacar, que este mesmo indicador, também foi informado pela maioria dos/as bolsistas do PIBID.

Os dados evidenciam que os/as bolsistas tiveram um tempo médio maior de entrada na ES, em relação ao ano de conclusão do ensino médio, este dado reflete o fato de 08 (47%)

dos/as respondentes se encontrarem nas três faixas etárias, cujos indicadores compreendem de 25 a mais de 30 anos. Leva também a compreensão, de que mesmo ingressando nos cursos de menor prestígio social, os ingressos não se efetivam, para a grande maioria, no primeiro ano de conclusão do ensino médio, conforme apresenta o gráfico O.

Investigamos também sobre os/as bolsistas que já possuem curso de graduação e entre os/as 17 respondentes, (100%) revelou que o curso em desenvolvimento, será o primeiro diploma de ES a ser conquistado, conforme demonstra o gráfico P.

Ao serem questionados em relação aos cursos de vinculação, observamos que 07 (41%) são do curso de Geografia, 06 (35%) de Biologia, 02 (12%) de Matemática e 02 (12%) de História, conforme o gráfico Q.

Os cursos estão em acordo com as Portarias que instituem e regulamentam a implementação do programa de RP em âmbito nacional e na UNEMAT, cujo foco são as licenciaturas, cuja maioria dos/as ingressantes são de classes econômicas menos favorecidas e do sexo feminino. Sobre esta questão, podemos retomar ao pensamento de Vargas (2010, p. 120) que expressa:

A impermeável hierarquia interna entre carreiras no Brasil parece se prolongar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados. Como vimos, a inserção particular de Medicina, Direito e Engenharia no quadro nacional, especialmente em sua feição corporativo profissional, a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado. Por tudo isso, podemos dizer que, na perspectiva dos dados aqui trabalhados, as profissões imperiais no país não perderam a majestade, mesmo em tempos republicanos.

Questionamos ainda, em relação aos motivos das escolhas dos cursos, e como resposta, a grande maioria não escolheu nenhum indicador elencado por esta pesquisa, expressando, que são outras as razões que os/as levaram a estas escolhas, gráfico R. Mas dentre os/as que realizaram escolhas dos indicadores apresentados na pesquisa, se destacam os relacionados a questão profissional, ou seja, o prestígio da profissão e o mercado de trabalho, mesmo não sendo tais profissões tão prestigiosas, conforme indica a literatura, e não estando também, dentre as melhores remuneradas.

Ristoff e Sevegnani (2006) compreendem que tal fato, não passa despercebido pelo conjunto dos/as estudantes, pois, 80% dos/as concluintes do ensino superior no Brasil, em 2003 e 2004, afirmaram que a aquisição de formação profissional é a principal contribuição do curso, ou seja, eles vêm para a ES em busca de uma profissão.

Diante do que foi investigado, se fez importante questionar se os/as bolsistas ingressaram para os cursos desejados, e dentre os/as 17 respondentes 14 (82%) afirmaram que sim, porém 03 (18%) afirmaram que não, conforme apresenta o gráfico S, a seguir.

Dos/as 03 (18,00%) que revelaram não ter ingressado para os cursos desejados, 02 afirmaram que o motivo de estar permanecendo no curso, apesar de não ser o desejado, foi o fato de ter se identificado com ele, e 01 afirmou que a permanência se dá em virtude do mercado de trabalho.

Em relação aos que afirmaram que se identificaram com o curso, apesar de não ser o desejado, remete-nos as ideias de Cruz, (2013, p. 25) que afirma:

A partir do pressuposto fundamental de que as relações sociais são construídas. Ou seja, os agentes sociais interagem, produzem e reproduzem formas de socialização segundo algumas disposições - isto é, ações recorrentes que são incorporadas e/ou subvertidas na prática social - e nos permitem refletir sobre como a identidade se constituiu.

Posto isto, o autor reconhece que existem fatores limitadores do campo das aspirações individuais dos sujeitos, que influenciam nas possibilidades de realizações de escolhas pelos cursos universitários, que muitas vezes não são dos desejos dos indivíduos, impondo a eles/as, escolhas que não são legítimas, em troca da não exclusão do sistema da ES e da universidade.

No entendimento de que além de escolhas dos cursos não legítimas, do ponto de vista pessoal, há outras razões que podem concorrer para a não permanência dos sujeitos na ES, dentre estas, estão as reprovações gráfico T, questionamos aos/as bolsistas em relação a este indicador e dos/as 17 respondentes 12 (71%), afirmaram que passaram pela condição de reprovados/as, enquanto que 05 (29%) afirmaram que não.

Aos/as que já ficaram ou estão na condição de reprovados/as, direcionamos a seguinte questão: - em quantas disciplinas você foi ou está na condição de reprovado/a? Criando o indicador, “quantidades de disciplinas com reprovações”. Dos/as 12 (71%) que tiveram reprovações, 06 acadêmicos/as foi em apenas em 01 disciplina, somente 01 passou por reprovações em mais de 04 disciplinas, conforme apresentado no gráfico U.

Embora a reprovação seja um aspecto muito negativo, que pode incidir na taxa de retidos/as ao final do curso, e comprometer, mais que a taxa de conclusão dos cursos, mas o futuro acadêmico, cultural e profissional do/a estudante, alargando os índices de evasão, que é uma situação grave, ao ser ofertado aos/as acadêmicos/as, as condições para que possam rever os conteúdos, e recuperar as disciplinas, nas quais ficaram nas condições de reprovados/as, é de grande relevância, pois ao recuperá-las, os/as estudantes ficam mais tranquilos para dar

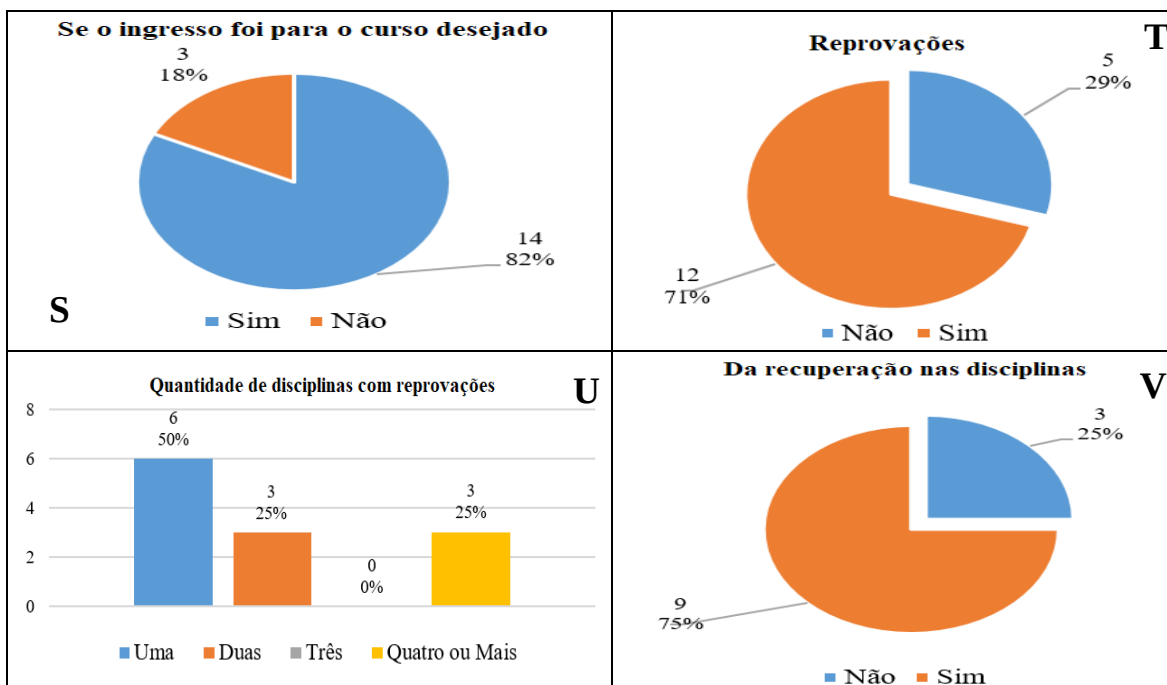
sequência em seu processo formativo, sem as preocupações do peso de estar correndo o risco da não integralização do curso nos tempos mínimos, o que traz muitas frustrações.

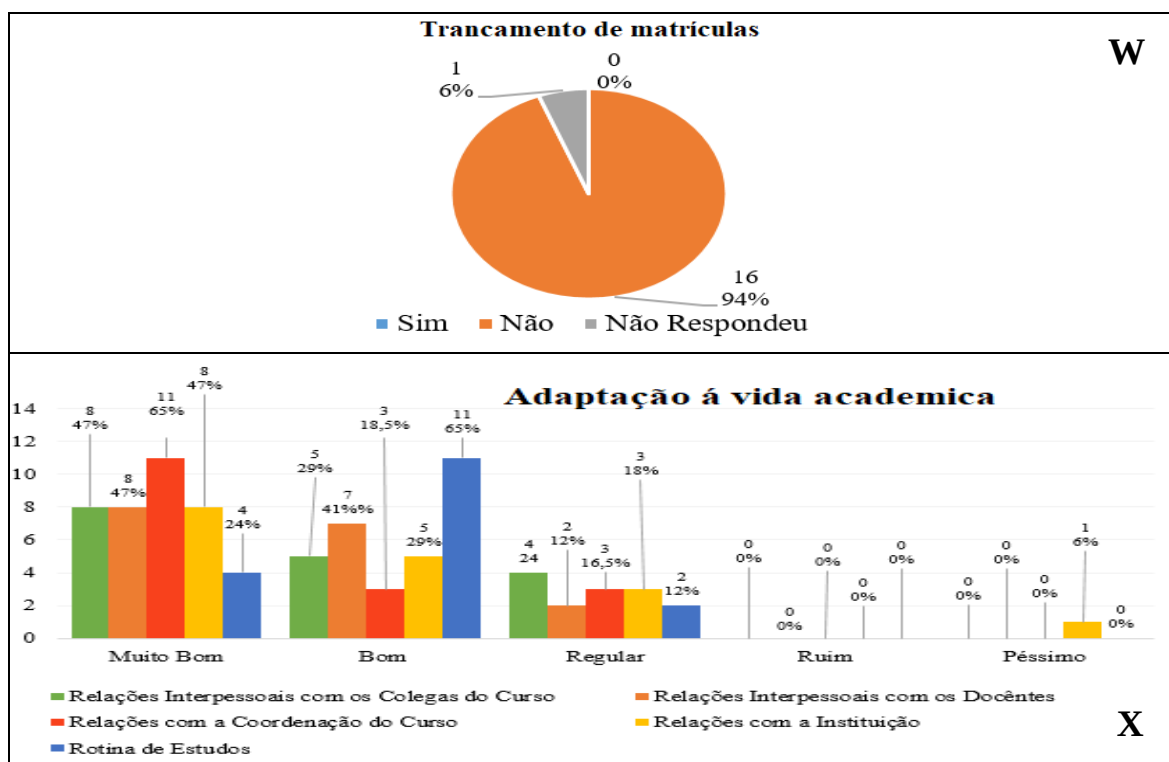
Nesta perspectiva, questionamos aos/as bolsistas se já conseguiram recuperar as disciplinas, a fim investigar sobre as condições de recuperações possíveis, nos referidos cursos e na instituição, os resultados estão apresentados no gráfico V.

Dos/as 09 (75%) bolsistas que já conseguiram cursar novamente as disciplinas, 07 afirmaram que foi no próprio curso de vinculação e 02, disseram que realizou a recuperação em outro curso da instituição. Contabilizam-se entre as já recuperadas, 18 disciplinas, e entre as ainda não recuperadas, 05, sendo estas últimas ligadas aos/as 03 bolsistas que afirmaram ainda não ter conseguido superar o obstáculo da reprovação. Na sequência, a questão dirigida se refere ao trancamento de matrícula e os dados demonstram que apenas 01 (6%) afirmou ter trancado o curso, conforme o gráfico W.

Para finalizar a dimensão cultural e acadêmica, questionamos aos/as bolsistas do Programa de RP em relação aos aspectos voltados à vida acadêmica na UNEMAT como um todo, e nos cursos de vinculação. O gráfico X a seguir, expressa que a maioria avaliou estes processos como muito bons:

Quadro 16 - Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa de RP





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

c) Dimensão 03: Orientação da UNEMAT no período de ingresso no curso

Na dimensão 03, a partir de 01 indicador, buscamos identificar se a UNEMAT vêm oferecendo orientações aos/as acadêmicos/as no período do ingresso nos cursos, e quais são estas orientações. Os resultados são apresentados no gráfico Z e na tabela A, agrupados no quadro 17, a seguir:

Quadro 17: Orientações da instituição aos/as bolsistas do Programa de RP



Dimensão: Orientações da instituição		
Indicadores	Bolsistas	Frequências N°
Palestras sobre o curso	09	03
Palestras sobre o curso e sobre a instituição	09	03
Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do Curso	09	03
Acompanhamento da coordenação em quase todo o primeiro semestre	09	0
Acompanhamento da coordenação durante todo o período que estou no curso	09	0
Ações do Diretório Central dos Estudantes (DCE)	09	03
Ações do Centro Acadêmicos do Curso (CA)	09	0
TOTAL	09	12

A

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

O gráfico Z, apresenta que dos/as 17 bolsistas participantes desta modalidade de bolsa, em relação a dimensão 03: “Orientações da instituição” 09 afirmaram positivamente, enquanto 07 negaram, ter recebido orientações advindas da instituição.

A tabela A, expõe a frequência com que foram mencionados os tipos de orientações recebidas, e dentre os indicadores destacam-se “Palestras sobre o curso”, “Palestras sobre a instituição”, “Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do curso” e “Ações do DCE”.

Após a análise do perfil dos/as bolsistas do Programa de RP, passaremos a seguir, a análise das contribuições do programa para a permanência acadêmica, na perspectiva dos/as beneficiados/as pelo programa na UNEMAT.

4.2.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Residência Pedagógica para a permanência acadêmica na UNEMAT

A última questão fechada do questionário teve como objetivo, indagar se os/as bolsistas do Programa de RP consideram que o programa está contribuindo para a permanência deles/as na UNEMAT, e iniciamos a análise da categoria 02, apresentando no gráfico 5, os resultados alcançados para esta questão:

A imagem reflete tanto a centralidade do programa, nas questões relacionadas aos aspectos da formação profissional, do/a futuro/a professor/a, para atuação nas escolas, quanto a centralidade com que estas vão sendo também adotadas pelos/as acadêmicos/as, no processo de participação na bolsa ofertada pelo programa de RP.

Observa-se que a partir da política e na política como afirmam Hayashida e Motta (2017), vão sendo forjadas as identidades dos sujeitos. Vale ressaltar as palavras de Cruz (2008, p. 24) que explica:

Estudar universitários de origem popular possibilita conhecer, entre outras questões, a dinâmica que permeia a vida cotidiana. Pensar sobre a produção de identidades e subjetividades construídas implica investigar como a formação, em suas múltiplas dimensões, vem generificando os sujeitos em escolas e em outras instituições da sociedade.

Para tal afirmação, a autora parte do pressuposto fundamental, de que as relações sociais são construídas. Ou seja, os/as agentes sociais interagem, produzem e reproduzem formas de socialização segundo algumas disposições – isto é, ações recorrentes que são incorporadas e/ou subvertidas na prática social – e nos permitem refletir sobre como a identidade se constituiu. Com isso, entende que:

A identidade que cada universitário constrói é resultado de um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. Os sujeitos são subjetivados simultaneamente por múltiplas instâncias discursivas que produzem diferentes “posições de sujeitos”, antes mesmo de chegarem à escola. A estrutura reprodutiva, as práticas, a cultura e o trabalho são considerados elementos formadores do indivíduo na sua condição de pertencente a um grupo – no qual se define e é definido pelos laços de solidariedade, sem, entretanto, mudar as diferenças individuais (CRUZ, 2008, p. 25).

Assim, entende-se que as centralidades nos processos voltados para a construção da identidade profissional docente, nas condições para atuar no espaço profissional futuro, nas habilidades e nas competências para o trabalho nas escolas, nas salas de aula, vão sendo introjetadas, e mesmo, impostas aos/as acadêmicos/as, durante o processo de participação no programa de bolsas, conforme será possível compreender na leitura dos relatos que serão evidenciados no decorrer desta análise.

a) Dimensão 01: Contribuições pedagógicas e acadêmicas

Ao analisar as respostas dos/as licenciandos/as bolsistas do Programa de RP, que influenciaram para que das informações emergissem a dimensão de análise, “Contribuições

pedagógicas e acadêmicas”, observamos que eles/as, ao produzirem suas respostas, indicam relações entre as experiências vivenciadas no âmbito do Programa com os conteúdos e as disciplinas inerentes aos cursos de vinculação.

Também identificamos relatos, nos quais indicam, que há contribuições do programa, para melhorar a percepção deles/as, em relação a indissociabilidade existente entre a teoria e a prática, assim como, para ganhos culturais, conforme expressam as vozes a seguir, que entendem que o programa possibilita:

Auxílio financeiro. Crescimento técnico. Ganhos culturais (ABRP 109, 2019).

Relacionar a prática da escola com a teoria estudada na universidade (ABRP 31, 2019).

Fonte de renda, relação teoria prática, conhecer a realidade escolar (ABRP 98, 2019).

Ajuda financeira; Ajuda na realidade teoria/prática e convívio com os colegas e o coordenador da bolsa (ABRP 71, 2019).

É possível perceber, que ao relatar sobre estas contribuições acadêmicas e pedagógicas, os/as respondentes não o fazem de formas isoladas das demais dimensões e indicadores, mas vão tecendo discursos, que compreendem as diversas situações em jogo, conciliando contributos de diversas naturezas, econômica, de constituição da identidade profissional.

Sob o que prometemos focalizar na análise desta dimensão, são marcantes os relatos que expressam a questão da importância do programa, para que haja a compreensão da relação existente entre a teoria e a prática, no âmbito da formação, discurso fortemente arraigado nos dizeres da própria política, que os/as licenciandos/as bolsistas vão também introjetando em seus discursos, a partir da vivência e das experiências possibilitadas pela própria política.

Entretanto, é possível perceber na dimensão 05, que trata das possibilidades do programa, materializadas nas sugestões apresentadas pelos/as bolsistas do RP, para a melhoria do Programa na UNEMAT, que eles/as também sugerem, “discussões de artigos, para que nós bolsistas tenhamos uma maior bagagem teórica” ABRP 31.

Ainda neste mesmo sentido, compreendemos o recorte, no qual sugerem que há necessidade de “ter uma preparação para os/as acadêmicos/as antes de inserir no ambiente escolar, ou seja, apresentar aos/as acadêmico/as a aplicação da aula na escola” ABRP 26.

Estes relatos chamam a atenção para o fato de que a prática é importante, mas que precisa estar fundamentada em discussões teóricas e científicas, que possibilitem aos/as

licenciandos/as olhar para a prática, relacioná-la como os seus conhecimentos teóricos, e em estreita relação com estas duas dimensões diferentes, porém, intrinsecamente ligadas, construir a sua própria prática, refletir e teorizar sobre ela, se tornando, não um mero, hábil e competente executor de tarefas, consumidor de práticas e leituras alheias, mas um produtor de novas práticas e de novos conteúdos, também teóricos científicos, que o ajudarão na construção da sua própria identidade, e dos que entrarem em contato com a sua prática e seus escritos e pesquisas.

É possível perceber que o programa possui dentre os seus objetivos, a reformulação dos estágios universitários, no âmbito da prática da educação básica. Entretanto, é preciso ajuizar, que os estágios pensados a partir das teorias crítico dialéticas, se constituem, não apenas na inserção dos/as licenciandos/as nos espaços, onde ocorrem propriamente as práticas profissionais, mas fazem parte do seu processo, estudos e discussões teóricas científicas, que possuem como objetivo, oferecer os fundamentos teóricos e práticos científicos, voltados para apoiar os/as estagiários/as, no processo de compressão da realidade que cerca os sujeitos aos quais serão direcionadas as suas práticas de estágios, assim como, as suas próprias condições objetivas, enquanto sujeitos em processo de formação acadêmica.

Esta formação por sua vez, sugere uma concepção que vá além das competências e das habilidades necessárias às práticas profissionais futuras, que se ancoram nas teorias tradicionais e utilitaristas do conhecimento. Logo, estas formações devem possibilitar um desenvolvimento que avance mais, ao voltar-se também, e, sobretudo, para uma formação social, política, cultural, participativa, consciente das estruturas nas quais está fundamentada a sociedade histórica e do seu tempo, assim como, do lugar onde ele se assenta nesta estrutura, considerando as divisões de classe e as relações antagônicas existentes entre o capital e o trabalho.

Diante as exposições, consideramos que não basta ensinar aos/as licenciandos/as como ensinar bem a decodificação dos códigos e das linguagens, que incluem todo o currículo da educação básica, é preciso, antes de tudo, ensinar a estes/as, como ler a realidade para além das aparências, como encontrar brechas na sociedade atual, para subverter a ordem vigente.

Em outras palavras, é preciso aprender a ler o mundo, para além do que nos saltam aos olhos, pois esta leitura sim, interessa a um bom educador, que entenda a qualidade na educação como um bem necessário a qualidade social dos sujeitos, e que deve ajudar na construção desta qualidade, que vise levar as práticas educativas, para além do capital, mas para tal, é preciso ir além das competências e das habilidades técnicas necessárias à formação profissional.

b) Dimensão 02: Constituição da identidade profissional

Como já mencionado, o Programa de RP, a exemplo do PIBID privilegiam a inserção dos/as licenciandos/as no âmbito da prática, durante o processo formativo, sob a alegação de que é necessário a vivência de experiências que possibilitem a eles/as construírem o interesse pela docência e as habilidades e competências necessárias à prática do/a professor/a da educação básica.

Em consonância ao que expressa a política que institui o programa, esta dimensão emerge das diversas menções dos/as respondentes, em relação as contribuições da bolsa do Programa de RP, para a constituição da identidade profissional, logo, dos inúmeros relatos que associam a participação no programa as experiências vivenciadas nos espaços escolares, onde se desenvolvem os programas, como exibem os fragmentos seguintes:

Auxilia no desenvolvimento em sala de aula, contribui para que o acadêmico conheça a escola como um todo, experiência em sala de aula, experiência no espaço escolar (ABRP 89, 2019).

Contato direto com o convívio escolar, contato com os alunos, prática de ensino para futuro meio de trabalho (ABRP 10, 2019).

Lidar com os desafios impostos na atuação em sala de aula. Vivenciar o ambiente escolar (ABRP 26, 2019).

Me auxilia em visar melhor o mercado de trabalho (ABRP 85, 2019).

Contribuindo para minha formação profissional (ABRP 89, 2019).

Experiência em sala de aula (ABRP 57, 2019).

Vivência no chão da escola. (ABRP 109, 2019).

A partir das reflexões de Hall (2011), podemos dizer, que as identidades destes/as licenciandos/as estão sendo constituídas, no constante processo de formação, que a eles/as tem sido apresentado, no qual se incluem o PIBID, e o programa de RP. Pois para o autor, hoje não cabe mais o conceito de identidades fixas, inalteradas. Lembrando Santos (2001), pode-se dizer que vivemos o tempo das identidades híbridas.

Esta construção das identidades se dá ao passo que os programas são direcionados para atender algumas funções precípuas das universidades, na pós-modernidade, que analisando Santos (1989), possibilita afirmar, que são atribuídas fora da esfera educacional, por organismos que focalizam o desenvolvimento econômico, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

Dentre estas funções atribuídas estão a de fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia; mobilidade social para os filhos e filhas das classes operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação para as políticas nacionais, dentre outras. Com isso, o autor entende que a universidade mudou o seu direcionamento, passando a guiar-se para o atrofimento da dimensão cultural da universidade e passando a privilegiar o seu conteúdo utilitário e produtivista (SANTOS, 1989).

Entendendo o processo formativo na academia, como um momento no qual devem ser valorizadas as experiências sociais, dentro do espaço da universidade, é possível compreender que o foco na profissão, na atuação futura, privilegiados pelos programas PIBID e de RP, acaba por se caracterizar em uma análise crítica, em um grandioso desperdício dessa experiência social.

Segundo Santos (2001) isto se dá em virtude da incapacidade e dos limites da racionalidade moderna ocidental que efetiva os processos de contração do presente restringindo-o na sua riqueza e expansão do futuro, indefinidamente.

A partir do pensamento do autor, é possível fazer uma crítica aos programas voltados para os sujeitos em processo de formação universitária, que possuem como foco principal, a formação para desenvolvimento de atividades profissionais futuras, ainda que do ponto de vista da sociedade objetiva, seja preciso considerar a sua importância, todavia, tomá-las como objetivos, metas principais, significa reduzir as diversas possibilidades que precisam estar presentes no processo de formação destes sujeitos, que demanda formações para além da melhoria das suas condições socioeconômicas, mas também, cultural, teórico-política, acadêmico-científica e outras.

A partir Santos (2001) é possível entender, que é justamente a formação teórico-política, que se faz necessária, para que estes sujeitos possam compreender as amarras do sistema, ao qual estão inseridos, e a partir desta compreensão, buscar alternativas, para superá-las.

c) Dimensão 03: Ações qualificadoras do ensino

Primão (2015), leva a compreensão de que além das ações de apoio à permanência, dos acadêmicos na ES, são necessárias as ações qualificadoras do ensino, que podem ser

entendidas como atividades formativas complementares, que em suma também contribuem para a promoção da própria permanência.

Dentre estas ações, Primão (2015) enumera os seguintes programas: 1. Programa Auxílio Evento Externo; 2. Programa de Monitoria; 3. Programa de Educação Tutorial (PET); 4. Programa de Tutoria; 5. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); 6. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC); 7. Programa Voluntariado de Iniciação Científica (VIC); 8. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBIT) 10. E a Inclusão Digital.

Dentre estes, destacamos o Programa Auxílio Evento Externo, ou seja, o auxílio financeiro que visa subsidiar a prática de apresentação de trabalhos em eventos científicos, artísticos, culturais e participação em eventos político-estudantis, fora da sede, por intermédio da oferta de valores voltados para o custeio de passagens e outros.

Interessa-nos destacar, que também entendemos as ações qualificadoras do ensino na mesma perspectiva de Primão, como aquelas que possibilitam a vivência de experiências dos/as acadêmicos/as, para além da sala de aula.

Assim, percebemos que a exemplo dos/as bolsistas do PIBID, houve grande recorrência de relatos de bolsistas do Programa de RP, que também entenderam como ações qualificadoras do ensino, na UNEMAT, apenas as suas atuações no âmbito do programa, no espaço da escola campo, como expressam os recortes a seguir:

Construção e elaboração de oficinas; Aprender ensinar matemática de formas diferentes e não só da forma tradicional; Sentar com os outros residentes e conversar da melhor forma de abordar a matemática na sala de aula (ABRP 71, 2019).

Participo do projeto “residência pedagógica” e através dele vivencio experiências na escola, conhecendo a dinâmica escolar, dos professores e alunos (ABRP 92, 2019).

Contato com a regência, com a sala de aula, etc. (ABRP 31, 2019).

Entretanto, identificamos alguns poucos relatos, que abordam ações para além do campo de experiência informado, localizadas no conteúdo das respostas, estes relatos são destacados na sequência:

Ampliação das relações sociais. Participação de eventos científicos internos e externo a instituição (ABRP 109, 2019).

Apresentação em eventos (ABRP 01, 2019).

Os relatos destacados indicam que embora o conceito de experiências qualificadoras do ensino, não seja bem conhecimento e compreendido pelos/as bolsistas/as do programa de RP, ainda que em pequena proporção, eles têm ocorrido.

Vale destacar que para melhor conhecimento e compreensão destes conceitos por parte dos/as acadêmicos, se faz necessária, como afirma Santos (2001) uma formação teórico-política, que possibilita aos/as participantes, o entendimento das políticas destinadas para o seu grupo social, seja em âmbito macro, meso ou micro, na própria universidade.

d) Dimensão 04: contribuições econômicas

Em relação as “Contribuições econômicas”, observamos os relatos que expressam a relação entre a bolsa e a qualidade de vida dos/as bolsistas, que são inúmeros e seguem na mesma direção, de que o valor é de grande relevância para a permanência na instituição, conforme os expostos a seguir:

Até o momento sim... Apesar do valor da bolsa ser pouco, ela ajuda nas despesas de casa, visto que meu curso é integral e fica inviável trabalhar no momento da graduação (ABRP 91, 2019).

Ajuda os acadêmicos com as diversas despesas ao decorrer do curso (ABRP 85, 2019).

Além de financeiramente, contribui na minha construção de identidade profissional (ABRP 71, 2019).

Uma renda, experiência e mais dedicação (ABRP 06, 2019).

Remuneração, experiência e capacitação (ABRP 57, 2019).

Fonte de renda, relação teoria prática, conhecer a realidade escolar (ABRP 98, 2019).

Ajuda nas despesas de casa. Através do projeto a qual a provem, participo da dinâmica escolar. E possibilita na obtenção de experiência (ABRP 92, 2019).

Ajuda financeira, ajuda na realidade teoria/prática e convívio com os colegas e o coordenador da bolsa para ensinar matemática (ABRP 91, 2019).

Como já apresentado por Nunes (2017), as condições socioeconômicas dos/as estudantes da ES, pode influenciar nos seus rendimentos acadêmicos, podendo incidir até mesmo na sua evasão desta fase da educação. Com os/as bolsistas do programa de RP investigados, esta situação não foge à regra, e em virtude disto, o valor da bolsa, conforme mencionado, por alguns, embora pouco, possui grande importância, incidindo na composição das suas rendas e contribuindo, por conseguinte, para a permanência deles/as na UNEMAT.

e) Dimensão 05: Desafios e Possibilidades do Programa de Residência Pedagógica da UNEMAT

Na dimensão 05: Desafios e Possibilidades do Programa de RP da UNEMAT, recolhemos os relatos dos/as bolsistas, em relação aos desafios, a serem superados, que entravam ou dificultam a participação deles/as no programa, visando possibilidades para mudanças. Destacamos nesta dimensão os seguintes desafios:

Carga horária semanal, elaboração de projetos obrigatória, redução do rendimento acadêmico por questão da carga horária semanal (ABRP 10, 2019).

Valor baixo da bolsa. Disponibilidade de tempo, dificuldades da logística de transporte para a escola-campo (ABRP 109, 2019).

Burocracia presente no edital, valor pago aos acadêmicos (ABRP 98, 2019).

Ajuda financeiramente pouco (ABRP 85, 2019).

Como é uma bolsa nova às vezes surgem algumas dúvidas (ABRP 31, 2019).

O relato do ABRP 10, está em conformidade com as alíneas a e b, do Art. 18, inciso III, da Portaria nº 45 de 2018, que apresentam como atribuições dos bolsistas licenciandos “a) elaborar seu plano de atividades em conjunto com docente orientador e o preceptor; b) cumprir a carga horária mínima 440 horas de residência” (BRASIL, 2018).

Dos relatos apresentados, destacamos também as referências ao valor pago pelas bolsas, que segundo os/as bolsistas, não condiz com as exigências, no que concerne, por exemplo, a carga horária 440 hs, a elaboração dos projetos, dentre outros, que exigem uma grande disponibilidade de tempo.

Destacamos ainda aspectos relacionados as dúvidas que surgem sobre o programa, exatamente, em virtude de ser novo, tanto no âmbito da instituição, quanto em âmbito nacional.

Realizando a relação entre as respostas produzidas pelos/as bolsistas, para as dimensões de análises das questões abertas, especialmente, a que relata “o surgimento das dúvidas” e o histórico dos Editais de Seleção de bolsistas licenciandos/as para o programa na UNEMAT, é possível presumir, que estas dúvidas vão sendo esclarecidas no âmbito da própria participação no programa, fato que pode ter contribuído para o desinteresse dos/as acadêmicos/as, em relação a participação nos editais mais recentes, e para o fato do surgimento de vagas ociosas em seu quadro de oferta.

Este também é um problema que pode ser sanado, a partir de uma proposta formativa que valorize a formação teórico-política dos/as acadêmicos/as, que contribuirá para que realizem as leituras dos documentos jurídicos, que instituem e regulamentam as normas destes programas de forma crítica, e assim, possam tomar melhores decisões em relação a sua participação ou não, evitando surpresas indesejadas, porém já anunciadas em seus documentos.

Diante as colocações, vale destacar os cursos de Pedagogia da UNEMAT, que como sinal de resistências as políticas neoliberais, a qual este programa está ancorado, não aceitaram participar dele, mesmo diante das imposições do acordo firmado entre a Capes e as Secretarias de Educação do Estado de Mato Grosso e do Município de Cáceres, necessários, segundo a Portaria Nº 45/2018, para que o programa possa ser incorporado e desenvolvido no âmbito das IES.

Na mesma direção de apresentação dos desafios do programa, na produção dos relatos dos/as bolsistas do Programa de Residência, seguiram os relatos relacionados às possibilidades, visando a sua melhoria, dentre os quais se destacam os que sugerem o aumento do valor pago pela bolsa, a redução da carga horária, a não obrigação em relação a permanência no programa, maior coerência na elaboração do edital, mais transparência e maior autonomia da instituição UNEMAT, no tocante as diretrizes do programa. Como destacado nos recortes seguintes:

Aumento do valor da bolsa, maior autonomia institucional quanto as diretrizes do macro projeto. Sobre o público atendido: falta de interesse, pouca cultura social, respeito com a hierarquia e cumprimento de normas (ABRP 109, 2019).

Uma melhor distribuição da carga horaria, para melhor recepção dos bolsistas (ABRP 10, 2019).

Melhor coerência na elaboração do edital (ABRP 26, 2019).

Que não seja obrigatória a permanência (ABRP 06, 2019).

Mais transparência (ABRP 98, 2019).

As sugestões dos/as bolsistas do programa para a sua melhoria no âmbito da UNEMAT, estão coerentes com os desafios apresentados na dimensão analisada, e estão carregados de sentidos que merecem ser considerados.

Em relação a possibilidade de aumento do valor pago pela bolsa e a redução da carga horária, também fazem referências ao que já foi apresentado como desafio, e se dão, no sentido de equiparar minimamente, as remunerações recebidas com a realização das atividades e a disponibilidade de tempo que o programa exige dos/as bolsistas.

Sobre a não obrigação em relação a permanência no programa, maior coerência na elaboração do edital e mais transparência, é possível pensar, que estejam fundamentados em situações, nas quais os/as bolsistas vieram a tomar conhecimentos destas exigências, apenas após firmado contrato de participação na bolsa, como pode ser o caso de bolsistas que desejam se desligar do programa, e se veem impossibilitados, devido as regras instituídas, que exigem a sua permanência sob o jugo de ter que devolver os valores já recebidos, conforme expõem o Art. 18, inciso III, parágrafo único, da Portaria nº 45 de 2018, ao tratar das obrigações dos/as bolsistas do Programa de RP:

A não conclusão do Plano de atividades pelo bolsista na modalidade de residente acarreta a obrigação de restituir os valores despendidos com a bolsa, salvo se motivada por caso fortuito, força maior, circunstância alheia à sua vontade ou doença grave devidamente comprovada. A avaliação dessas situações fica condicionada à aprovação pela Diretoria de Formação de Professores da Capes, em despacho fundamentado (BRASIL, 2018).

Entendemos esta, como uma norma coercitiva que coloca os/as bolsistas, em condições socioeconômicas escassas, como é o caso dos analisados por este estudo, que possuem renda familiar de no máximo 1 a 2 salários mínimos, em uma situação constrangedora, e demonstra uma estrutura de poder perversa, marcada por relações desiguais, nas quais as decisões não são compartilhadas.

Também reflete a situação política atual, vivenciada no âmbito brasileiro, iniciada, principalmente, a partir do golpe de Estado, sofrido pela presidente Dilma Rousseff, em 2016, com a ascensão de Michel Temer, ao poder, situação agravada, com a eleição do presidente Jair Bolsonaro.

Nesta perspectiva, compreendemos que o programa, não apenas induz a formação dos/as professores/as, mas também, obriga o sujeito, pelas vias legais, que a Capes, a partir da competência atribuída pelo Estado, assume na posição de poder, ao criar programas como o apresentado, marcando sua posição, como instituição claramente balizada pelos princípios neoliberais, que exigem de fato, reações de resistências, como é o caso dos cursos de Pedagogia, da UNEMAT, que disseram não ao programa e em outros casos, resistências internas, no caso dos cursos e sujeitos que aderem ao programa, que precisam assumir uma postura crítica ante as suas imposições e buscar meios, para construírem espaços à sua transformação, ou seja, a chamada transformação do sistema por dentro do próprio sistema, alternativas às alternativas, como denominado por Santos (1989).

Vale ressaltar ainda, a sugestão dos/as bolsistas, para que haja maior autonomia da instituição UNEMAT, no tocante aos diretrizes do programa, o que leva a compreender, que

tais princípios balizadores e a falta de autonomia da instituição e dos seus executores locais, presentes nas normas, já foram identificados pelos/as participantes do programa, incluindo os/as coordenadores/as, que são sujeitos das discussões dos/as bolsistas, que percebem a necessidade de transformação no âmbito das suas regras, de forma a devolver a autonomia da universidade.

4.2.3 Síntese do Programa de Residência Pedagógica - RP

Em relação ao perfil dos/as licenciando/as bolsistas atendidos/as pelo Programa de RP - UNEMAT campus Cáceres, a partir da amostra dos/as 17 bolsistas participantes desta pesquisa, em síntese, podemos afirmar em relação ao perfil pessoal, que a exemplo do que ocorre no PIBID, a maioria também é do sexo feminino, solteiros/as, autodeclarados/as, pardos/as, já em relação a faixa etária, a maioria entre 22 a 24 anos, ao contrário do PIBID, no qual a faixa etária preponderante foi de 19 a 21 anos.

Em relação ao perfil socioeconômico, a maioria é pertencente a famílias com renda de até 02 salários mínimos, não realizou ou está realizando atividades remuneradas, além da bolsa, não recebeu ou está recebendo auxílio da instituição, reside em Cáceres, com a família e não realizou ou está realizando estágios remunerados durante o curso.

Em relação ao perfil cultural e acadêmico, pode-se afirmar, que a maioria também é formada de filhos/as de pais e mães que possuem formação educacional de nível fundamental incompleto. Realizou o ensino fundamental e médio em escolas públicas, na modalidade regular, tendo “antes de 2010”, como referência do ano de formação. Nenhum/a participante afirmou possuir curso superior.

Embora os dados dos perfis dos/as bolsistas do PIBID e do RP, sejam convergentes em muitos aspectos, em relação aos dados ligados as concepções dos/as bolsistas sobre às contribuições dos Programas para a permanência na instituição, se faz importante destacar, que dos/as 17 bolsistas abordados na modalidade RP, 6 que representam (35%) consideraram que ele não contribui para a permanência na UNEMAT, ao contrário dos/as bolsistas do programa PIBID, que dentre os 49 participantes, apenas 5, que representam (10%) afirmaram que o programa não contribui.

4.3 O Programa Formação de Células Cooperativas - FOCCO na UNEMAT

Ainda ligado a PROEG, a UNEMAT possui o Programa Formação de Células Cooperativas - FOCCO, que também oferece bolsas aos graduandos da instituição, o qual será objeto das nossas análises a partir desta etapa da pesquisa.

O documento que institui e regulamenta a implementação do Programa FOCCO, na UNEMAT, é a Resolução nº 038/2012, CONEPE, posteriormente, homologada pela Resolução nº 010/2013.

Mocheuti (2018, p. 91) baseada em Renzo, Nascimento e Maquêa, informa que o Programa de Formação de Células Cooperativas nasceu na UNEMAT, no ano de 2012, inspirado no movimento de estudantes cooperativos da cidade de Pentecostes no Ceará, denominado - Programa de Educação em Células - PRECE.

A Resolução Nº 038/2012, CONEPE no Parágrafo Único, do Art. 1º, conceitua os termos “Células Cooperativas” como, “um grupo de estudo em que todos os/as participantes ajudam-se, cooperando mutuamente, com o intuito de atingir um objetivo pré-estabelecido por todos”. A análise do referido artigo, possibilita compreender, que o programa possui como centralidade a responsabilidade compartilhada entre os sujeitos.

Embora o programa já esteja em ação na UNEMAT há 07 anos, um estudo elaborado por Mocheuti (2018) verificou que ele não se apresenta de forma regulamentada nas documentações examinadas, no que se refere à ligação das ações qualificadoras de permanência, junto aos programas de ensino, pesquisa e extensão da instituição. Esta informação da autora, nos ajudou a compreender, a sugestão apresentada por um bolsista no relato seguinte, no qual reivindica “*que o FOCCO seja institucionalizado o quanto antes!*” ABF 14.

As finalidades a serem alcançadas no campo das células, criadas no âmbito do Programa FOCCO, são “o aumento da taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação, o estímulo à formação de capital social a partir do capital intelectual discente, bem como a formação de profissionais proativos e habilitados para o trabalho em equipe” (RESOLUÇÃO 038/2012).

Como observado, o programa já anuncia em seu documento de instituição, que possui como finalidade precípua, contribuir para a taxa de permanência e aprovação dos/as acadêmicos/as recebidos em sua esfera. Ressalta também, a dimensão da formação para o trabalho, mas, tendo a perspectiva, de que este/a profissional precisa antes de tudo,

permanecer na instituição, e nela construir seu capital social, a partir do seu capital intelectual, ou seja, o programa possui como centralidade o sujeito, e entende que a sua prática no mundo do trabalho, será fundamentada não apenas nas habilidades e competências técnicas construídas, mas na capacidade de entender o meio cultural e intelectual do seu tempo, logo, será mais qualitativa, à medida que esta formação possibilitar a construção destes conhecimentos culturais.

O Art. 3º da Resolução 038/2012, que trata dos/as beneficiários/as deste programa, como bolsistas, afirma que “são os/as alunos/as matriculados/as nos cursos de graduação ofertados pela UNEMAT, que forem selecionados/as e participarem das oficinas realizadas durante o processo seletivo para criação de células cooperativas, desde que não estejam no último período do curso”, já o Art. 5º especifica, que também são beneficiários/as deste programa, os/as Coordenadores/as locais, professores/as efetivos/as da UNEMAT, indicados/as pela Coordenação de Campus.

Em relação a metodologia adotada como estratégia de aprendizagem no programa, de acordo com Mocheuti (2018, p. 49) é a da Aprendizagem Cooperativa e está:

Fundamentada nos conceitos propostos pelos irmãos D. Johnson e R. Johnson (1999), e no artigo dos irmãos Johnson e Johnson e Smith (1998), sobre o retorno da metodologia à faculdade, já que eles destacam a interdependência social e apontam-na como ponto de referência para desenvolvimento da metodologia a ser aplicada com sucesso nas universidades.

O programa apresenta uma proposta de desenvolvimento, próxima ao que sugere Santos (2001), pois valoriza a construção de meios alternativos, para a aquisição da autonomia dos sujeitos, autonomia para se auto organizar, no desenvolvimento de processos de aquisição do conhecimento, para serem solidários/as uns/mas com os/as outros/as, partilhando os saberes e gerir relações, com possibilidades múltiplas de experiências qualitativas, tanto para quem ensina, quanto para quem aprende.

Nesta perspectiva, lembramos o que expressa Santos (2001), que chama a atenção para a necessidade de que nas diversidades de experiências sociais possíveis e disponíveis, se faça necessário e imprescindível, o trabalho de tradução de processos políticos, capazes de criar uma inteligibilidade mútua, entre ambas as formas de experiências apresentadas, sem, contudo, destruir as identidades dos sujeitos, incidindo tanto sobre saberes, quanto sobre as práticas sociais e seus/uas agentes.

Desde o ano de 2012, quando foi instituído o Programa FOCCO, na UNEMAT, o campus de Cáceres tem sido atendido, com a oferta de vagas para acadêmicos/as. No ano de

2012, conforme Edital Nº 019/2012 - PROEG/UNEMAT, foram oferecidas, o total de 48 vagas, para toda a instituição, sendo o total de 13 vagas destinadas para o campus de Cáceres.

No ano de 2013, o Edital Nº 24/2013 PROEG/UNEMAT, já ampliou as vagas gerais, sendo ofertadas nesta edição, 125 vagas, para toda a instituição. Destas, 30 foram destinadas para o campus de Cáceres, sendo 26 para Articuladores/as de Células, e 04 para Facilitadores/as de Articuladores/as de Células. Já no de 2014, não foram publicados nenhum edital para o referido programa.

No ano de 2015, no Edital Nº 001/2015 PROEG/UNEMAT, novamente, houve redução do total geral de bolsas ofertadas para toda UNEMAT, sendo nesta edição oferecidas 86. Destas, 18 foram destinadas ao campus de Cáceres. O total geral de inscritos/as para as vagas deste edital na UNEMAT, foi de 200, e de aprovados/as, conforme o quantitativo disponível, 86. No campus de Cáceres, no qual as vagas disponíveis foram apenas 18, houve 45 inscritos/as, e 19 foram aprovados/as.

No ano de 2016, não foram abertos novos editais, porém, foi publicado o Edital Complementar Nº 016/2015, com o objetivo de prorrogar o edital anterior, mantendo o mesmo quantitativo de vagas.

Já no ano de 2017, foi publicado o Edital Nº 003/2017- PROEG/UNEMAT, que possibilitou aumentar novamente, o quantitativo de bolsas gerais, oferecidas na UNEMAT, sendo nesta edição, 120 vagas. Destas, 20 foram destinadas ao campus de Cáceres. Para o referido edital, houve o quantitativo de 332 inscritos/as totais, e foram aprovados/as 97.

No campus de Cáceres, no qual as vagas ofertadas foram 20 bolsas, houveram 75 inscritos/as, e foram aprovados/as 17. Vale destacar que o número de aprovados/as, foi menor que o total de vagas apresentadas no edital de abertura das bolsas, possivelmente, devido contingências de recursos financeiros.

Vale destacar, que os editais de abertura das bolsas, preconizam que devem ser destinadas ao menos uma vaga para cada curso existente nos campus. Ao observar a distribuição das vagas por cursos, no campus de Cáceres, no período atual, apresentamos com fins de constatação, que esta regra, não foi seguida. Todavia, entendemos que há demanda de maior aprofundamento nas pesquisas sobre o Programa FOCCO, para averiguar estas razões, o que não é objetivo desta pesquisa.

No ano de 2018, a exemplo do que ocorreu em 2016, também não foram publicados, novos Editais de Seleção de Acadêmicos/as Bolsistas para a Bolsa FOCCO, no campus de Cáceres. Entretanto, foi publicado o Edital Nº 003/2017, que teve como objetivo prorrogar, o

anterior, por mais 12 meses, assim como, editais de convocação dos acadêmicos/as, classificados/as, no resultado final do referido edital publicado em 2017.

Foram convocados, conforme análise dos editais, 19 acadêmicos/as que se encontravam classificados/as. Destes, 10 assumiram as funções de bolsistas FOCCO, e somados/as aos 6 que foram mantidos/as, do ano de 2017, totalizaram-se 16 bolsistas, que formam o quadro atual de bolsistas da FOCCO, atuantes no campus de Cáceres. Sendo estes os sujeitos que responderam o questionário desta pesquisa.

No ano vigente, 2019, até o momento de realização da coleta dos dados desta pesquisa, a saber, setembro de 2019, também não foram publicados editais de seleção de novos/as bolsistas para a FOCCO, direcionados para o campus de Cáceres. Conforme observado nos editais anteriores, cada edital possui a vigência de 12 meses, ficando autorizada a sua prorrogação por mais 12 meses. O Edital Nº 003/2017, já teve a sua prorrogação, ficando clara a necessidade de abertura de novos editais para a seleção de novos/as bolsistas FOCCO, para que tenha continuidade esta modalidade de bolsa, no referido campus.

Conforme foi possível observar, nas bolsas ofertadas pelo Programa FOCCO, tanto no âmbito de toda a UNEMAT, quanto no âmbito do campus de Cáceres, a procura por parte dos/as acadêmicos/as, ligados/as aos diversos cursos da instituição, visando participar do programa é grande, sendo na maioria das situações, a oferta, menor que a demanda. O quadro 18, a seguir demonstra a síntese do total das vagas, ofertadas durante o período de 2015, a 2019, na bolsa, da UNEMAT - campus de Cáceres, e facilita a leitura e a análise dos resultados:

Quadro 18: Síntese das bolsas do Programa FOCCO - UNEMAT - 2015/2019

ANOS/REF.	Nº de bolsas Concedidas ao Campus de Cáceres	Nº de acadêmicos inscritos - campus Cáceres	Nº de bolsistas aprovados campus Cáceres
2015/2016	18	45	19
2016/2017	18	45**	19
2017/2018	20	75	17
2018/2019	20	75**	19
05	76	120	74

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Ao analisar a descrição dos cursos para o qual o programa oferta bolsas, é possível observar uma particularidade, em relação a ampliação das áreas do conhecimento e dos cursos de oferta de vagas, que inclui também, os bacharelados: Agronomia, Medicina, Enfermagem, Ciências Contábeis, Ciências da Computação, e Direito, além das licenciaturas. Enquanto, que o PIBID e o Programa de RP, salvo a participação do curso de Ciências da Computação, que

também foi exclusiva, a partir do edital de 2017, só atende as licenciaturas, no campus de Cáceres.

Tendo apresentado os principais aspectos em relação ao Programa FOCCO, a partir dos documentos que instituem e regulamentam a sua implantação na UNEMAT, passamos a seguir, a apresentação e análise dos dados, referentes ao perfil dos/as bolsistas atendidos pelo referido programa, tendo como sujeitos de pesquisa uma amostra de 11 (69%) do total de 16 (100%) dos/as bolsistas atuantes no programa, no campus de Cáceres, neste ano de 2019.

4.3.1 Categoria 01: Perfil dos bolsistas do Programa FOCCO

Iniciamos a análise do perfil dos/as bolsistas FOCCO, apresentando os cursos de vinculação deles/as, na UNEMAT, conforme indica o quadro 19, a seguir:

Quadro 19 – Os/as bolsistas do Programa FOCCO, participantes da pesquisa por curso de vinculação

Curso de vinculação	Quantidade
Enfermagem	06
Medicina	03
Matemática	01
Pedagogia	01
TOTAL	11

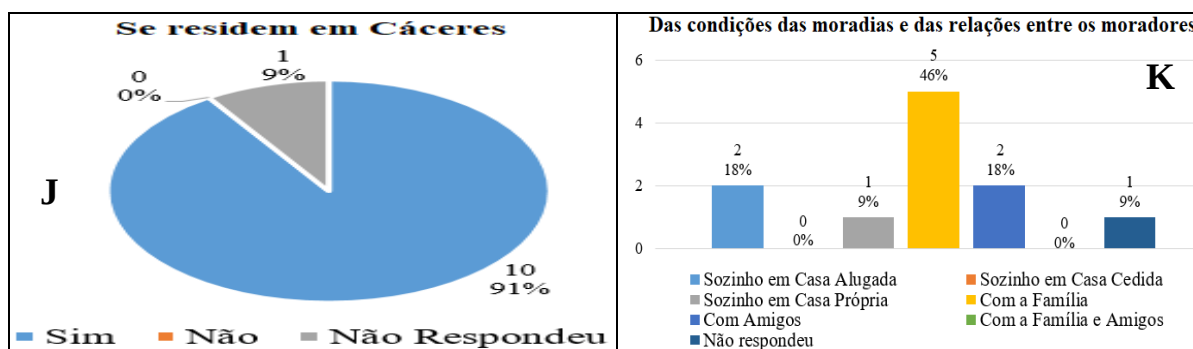
Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

a) Dimensão 01: Perfil Pessoal e Socioeconômico

Os dados sobre o perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa FOCCO, estão demonstrados no quadro 20, que agrupa os gráficos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K, a seguir:

Quadro 20 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa FOCCO





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Em relação ao sexo dos/as participantes, 7 (64%) são feminino, e 4 (36%) do sexo masculino gráfico A. Em contraposição aos índices de mulheres e homens, encontrados nos Programas PIBID e de RP, focados nas licenciaturas, nos quais, o percentual de mulheres e homens possui um maior distanciamento, apresentando, muito mais a presença feminina, conforme recordam os dados (PIBID 41 “84%” mulheres e 8 “16%” homens) e (RP 13 “76%” 4 “24%” homens).

Entretanto, ao relacionar os dados referentes ao sexo e os cursos de vinculação, foi possível perceber, que os sujeitos vinculados aos cursos de bacharelado desta pesquisa, são todas do sexo feminino, o que confirma os dados do Inep (2018) que indica, o crescimento do sexo feminino nos cursos de bacharelados no Brasil.

Também foi questionado aos/as bolsistas do programa FOCCO, em relação ao estado civil, constatando-se que a maioria 6 (55%) é composta por participantes solteiros/as gráfico B.

Os dados apresentados não divergem dos encontrados no PIBID e no Programa de RP da UNEMAT, analisados nas subseções anteriores. O que reforça a hipótese, de que os/as solteiros/as têm sido mais atraídos pelos programas de bolsas da instituição, devido as condições em relação ao estado civil, enquanto os que já possuem famílias constituídas, logo, têm responsabilidades com a subsistência de outros sujeitos, em virtude dos baixos valores pagos pelas bolsas, não podem substituir os ganhos advindos do mercado de trabalho formal, pelos ganhos das bolsas, e com isso, não encontram as condições possíveis de participação no âmbito das bolsas acadêmicas, que exigem contrapartida, incluindo a realização de atividades, que demandam tempo e dedicação, para além do que eles/as dispõem.

Sobre a faixa etária, encontramos os seguintes resultados: preponderância dos sujeitos entre 22 a 24 anos, seguidos de 3 (27%) entre 25 a 27 e 02 (18%) com mais de 30 anos gráfico C.

Sobre a cor autodeclarada pelos/as respondentes, da mesma forma que ocorreu no PIBID e no Programa de RP, foram mais expressivas as respostas, nas quais afirmaram que são pardos/as 8 (73%), seguidos por brancos/as 2 (18%), gráfico D.

Este dado apresenta-se muito importante, pois indica que a UNEMAT, tem conseguido atender ao grupo racial negro, que inclui as categorias, pretos e pardos, não apenas na dimensão do ingresso na ES, mas também, contribuindo na dimensão da permanência, visto que, dentre os seus quadros de bolsas acadêmicas, tem sido preponderante a presença de pessoas pardos/as. Vale destacar desta forma, que os programas de bolsas da UNEMAT, têm contribuído para a efetivação das suas políticas de ações afirmativas, nas quais, institui que um percentual de vagas para o ingresso na instituição seja destinado às pessoas negras.

Também, questionamos aos/as bolsistas em relação a renda familiar gráfico E. Para esta questão, se comparado as bolsas do PIBID e do Programa de RP, é possível identificar, que houve uma diversificação maior nas respostas, sendo: 2 (18%) consecutivamente, para os indicadores, até um, até dois e até três salários mínimos. 2 (18%) até cinco, outros 2 (18%) entre 05 a 10 salários e 1 (9%) que afirmou, possuir renda familiar, de até quatro salários mínimos. Enquanto que nas bolsas analisadas anteriormente, foram maiores os percentuais de sujeitos, que afirmaram renda familiar entre um e dois salários mínimos.

Em relação ao trabalho durante a realização do curso, a prática de estágios remunerados e ao recebimento de auxílios da instituição, as informações alcançadas são apresentados, respectivamente, nos gráficos E, F, G e I, e indicam que, 6 (55%) não realizam atividades remuneradas, além da bolsa, 4 (36%) trabalham em período parcial e apenas 1 (9%) trabalha em tempo integral.

Sobre os estágios remunerados, apenas 1 (9%) realizou. Já em relação aos auxílios da instituição, identificamos que 6 (55%) dos/as bolsistas receberam auxílio, enquanto que 5 (45%), afirmaram que não. Dentre os/as que receberam 3 (50%) foram atendidos/as com o auxílio moradia, 2 (33%) com o auxílio alimentação e 1 (17%), não informou a qual auxílio teve acesso.

Também questionamos aos/as bolsistas, se eles/as residem em Cáceres, local da bolsa a qual participam, com exceção de 1, que não respondeu a questão, todos/as os/as demais 10 (91%), responderam que sim, conforme indica o gráfico J.

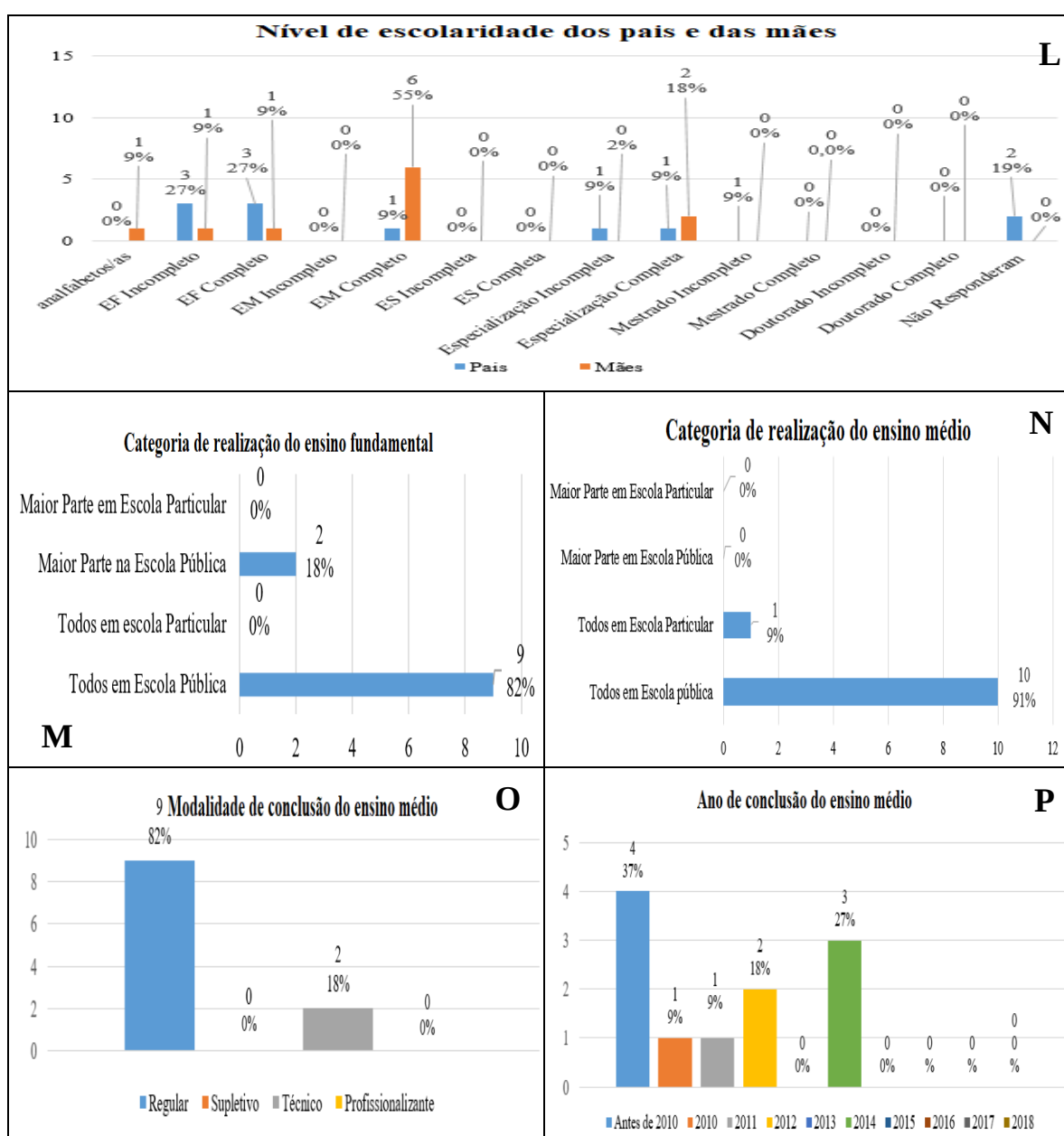
Questionamos, por fim, sobre as condições das residências e as relações existentes, entre os/as bolsistas e as pessoas com as quais residem, as informações alcançadas são apresentadas no gráfico K, indicando que 5 (48%) residem com suas famílias e 5 residem fora

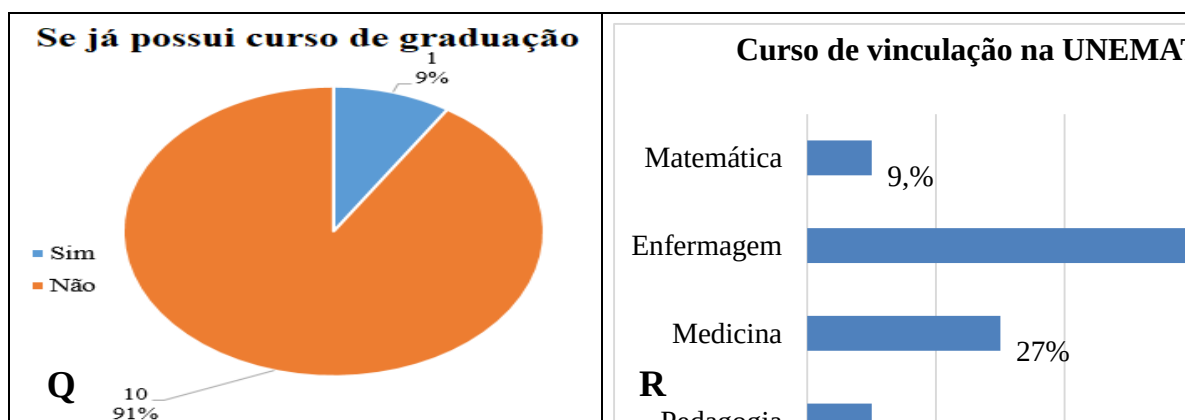
do âmbito familiar de origem, sendo 2 (18%) sozinhos/as em casa alugada, 2 (18%) com amigos/as e 1 (9%) sozinho/a em casa própria.

b) Dimensão 02: Perfil Cultural e Acadêmico

Os dados sobre o perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa de RP são ilustrados no quadro 21, que agrupa os gráficos L, M, N, O, P, Q e R:

Quadro 21 - Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa FOCCO





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Partimos do princípio, de que o meio familiar, a relação estabelecida entre os pais e as mães dos jovens com o ensino, ao longo de suas trajetórias de vida, influenciam nas decisões destes jovens, no que se referem a realizar ou não, um curso de ES. Assim, inicia-se a investigação da dimensão cultural e acadêmica dos/as bolsistas, investigando o nível de escolaridade dos pais e das mães. Os resultados estão descritos no gráfico L.

Houve maior recorrência de mães com o ensino médio completo, 6 (55%), e de pais com o ensino fundamental, sendo 3 (27%) incompletos e 3 (27%) completos, que totalizam (55%). Considerando ao mesmo tempo, os pais e as mães analfabetos, no Programa FOCCO, pode-se dizer, dentre os 22, apenas 1 é analfabeto/a. Quando o indicador trata de pais e mães com ensino fundamental incompleto, a média do Programa foi de 5,5.

Para o indicador educação superior, especialização e mestrado, no Programa FOCCO, houve a referência 2 mães com a especialização completa e 1 com mestrado incompleto. Não houve a menção de pais/mães com nível de doutorado.

Estes dados confirmam que mesmo tendo a grande maioria de pais e mães com níveis de escolarização baixos 8 (72%), os/as bolsistas do Programa FOCCO, seguem rumo a integralização de seus cursos, isto é muito positivo.

Também foi investigado sobre as categorias administrativas, nas quais os/as bolsistas concluíram os estudos do ensino fundamental e médio. Os resultados demonstraram que dos/as 11 participantes, 9 (82%) realizaram toda a etapa do ensino fundamental nas escolas públicas, e apenas 02 (18%) responderam que a maior parte foi nesta categoria administrativa gráfico M. Em relação ao ensino médio, dos/as 11 participantes, 10 (91%) afirmaram que realizaram todos os anos desta etapa do ensino, nas escolas públicas, e apenas 1 (9%) respondeu que foram todos em escola particular, conforme apresenta o gráfico N.

Estes dados, também nos remetem as políticas afirmativas da UNEMAT, que também institui a destinação de um percentual das vagas para ingresso na instituição, aos

estudantes que realizaram 100% dos estudos do ensino médio, nas escolas públicas de educação básica. Os dados também revelam que além deste percentual para o ingresso, a UNEMAT também tem conseguido atender parte destes/as estudantes na dimensão do acesso, que trata da permanência.

Também foi questionado aos/as bolsistas em relação a modalidade e ano de conclusão do ensino médio, e os resultados são apresentados nos gráficos O e P. Houve preponderância de bolsistas do Programa FOCCO, que concluíram o ensino médio na modalidade regular, sendo 9 (82%). Em relação ano de conclusão houve maior incidência de bolsistas que concluíram antes de 2010, sendo 4 (36%), seguidos de 3 (27%) em 2014, e 02 (18%) no ano de 2012.

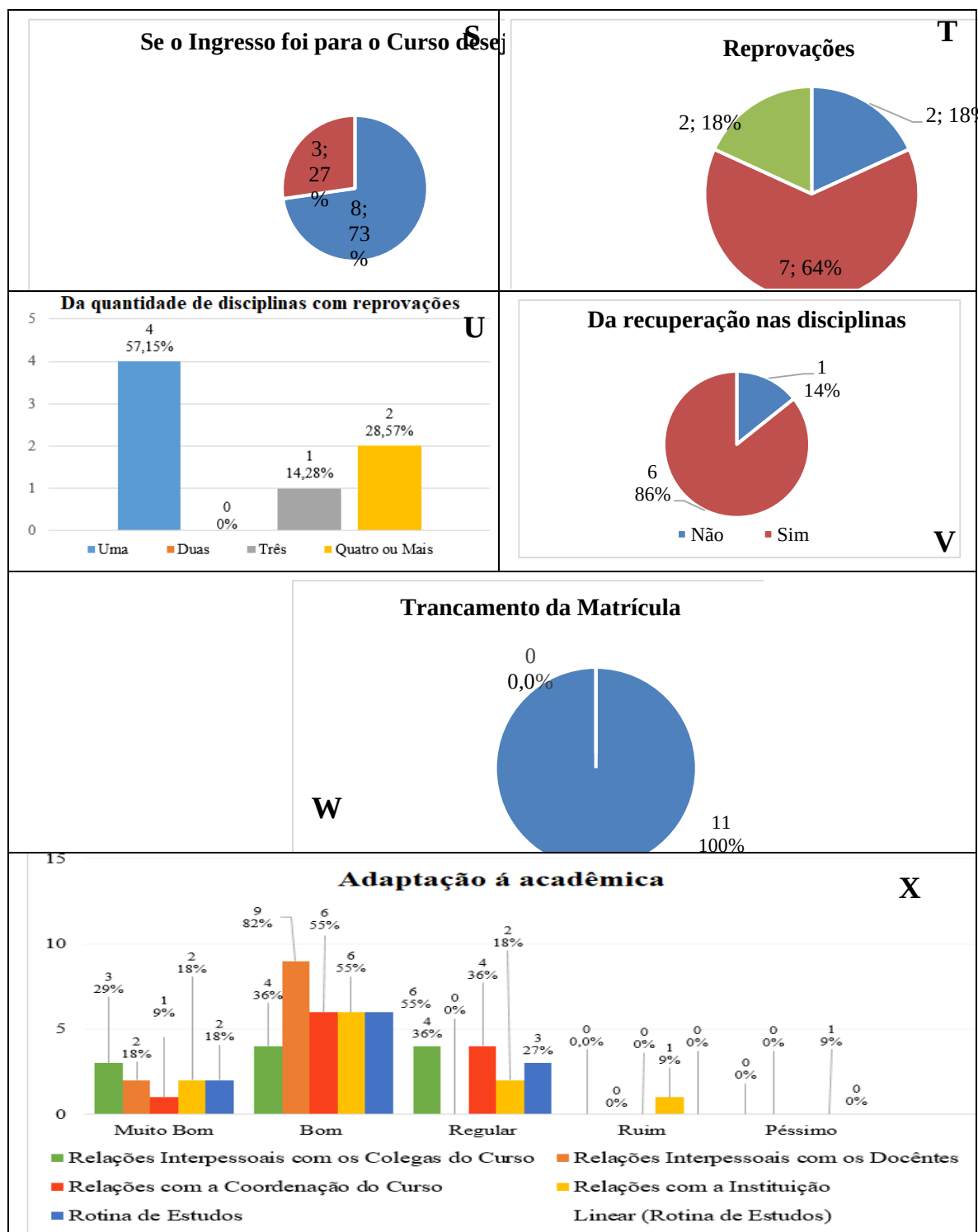
Os dados reforçam que a maioria dos/as estudantes demoraram mais tempo para chegar ao curso de graduação que está em desenvolvimento na UNEMAT. Diante e este fato, investigamos se eles/as, já possuem outro curso de graduação, gráfico Q. As informações levantadas expressam que somente 1 (9%) já possui curso de ES, e que para 10 (91%) este será o primeiro curso. O bolsista que já possui graduação informou que é licenciado em Geografia.

Ao investigar os cursos da UNEMAT, nos quais os/as bolsistas do Programa FOCCO estão vinculados, obtivemos a informação de que a maioria, 6 (55%), são do curso de Enfermagem, seguidos do curso de Medicina, 3 (27%), 1 (9) da Pedagogia e 01 (9) da Matemática, gráfico R.

Ao serem questionados sobre os motivos de escolha dos cursos, houve maior escolha para o indicador “outro motivo”, revelando que as razões objetivas elencadas na pesquisa, não foram suficientes para expressar as outras razões que os/as levaram as suas escolhas. Dentre as pré-estabelecidas pelo estudo, houve maior incidência para o indicador “mercado de trabalho” 3 (27%), seguida pelo indicador, “prestígio social da profissão” 2 (18%), 1 (9%) elencaram mais de um motivo, sendo “mercado de trabalho”, “influência da família” e “outros”.

Sobre os motivos da escolha dos cursos, foi possível perceber que a escolha foi motivada pelos aspectos externos, dentre os quais se destacam o mercado de trabalho. Ainda em relação a escolha do curso, foi questionado, se os/as bolsistas ingressaram para os cursos desejados, seguidas de outras questões, cujas informações principais são apresentadas no quadro 22, que agrupa os gráficos S, T, U, V, W e X:

Quadro 22 – Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa FOCCO



Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Como foi possível perceber, 3 (27%) acadêmicos/as revelaram que não ingressaram para o curso desejado, identificamos que ambos/as estão vinculados ao curso de Enfermagem.

Nogueira (2005) entende que a escolha de uma carreira profissional revela diversas facetas das trajetórias escolares dos sujeitos. Neste sentido, ao fazer a escolha de um curso

superior, o/a estudante busca razões em um grande conjunto de percepções, sendo suas crenças, e os valores explicitamente formulados ou tacitamente assumidos como conhecimento prático, que ele/a sustenta em relação a si mesmo e ao ambiente de ação.

Assim, para o referido autor, a correlação entre o “lugar social” e a percepção individual embasa o fenômeno da auto seleção, na escolha do curso superior, articulando as dimensões objetiva e subjetiva da realidade.

Nesta perspectiva, Nogueira (2005) se fundamenta em Schwartzman para afirmar que o tema “vocação” não tem vida própria nessa escolha, sendo, talvez, apenas a variável de impulso, a partir da qual o/a estudante produzirá cálculos e adequações.

Assim, pode-se inferir que os/as estudantes talvez desejassem realizar o curso de Medicina, e que conscientes das condições objetivas, em relação aos conhecimentos que possuem de si, ingressam para o curso de Enfermagem, que se vincula a mesma área, da saúde, com a intensão de posteriormente, realizarem o curso dos desejos.

A eles/as foi questionado sobre os motivos de estarem permanecendo no curso, apesar de não ser o desejado. Destes 03, 01 a exemplo da resposta dada a questão relacionada aos “motivos da escolha do curso”, reafirmou, que a permanência tem se dado em virtude do reconhecimento do “prestígio social da profissão”. Outro revelou que o motivo da permanência foi ter se identificado com o curso.

Buscamos identificar também se no fluxo acadêmico dos/as bolsistas, existem históricos de reprovações, perguntado a eles/as se estiveram ou estão na condição de reprovados, em algumas disciplinas do curso. Dos/as 11, participantes, 7 (64%) conforme o exposto no gráfico T, afirmaram que já esteve ou estão nestas condições.

Aos/as que revelaram ter reprovações em seu fluxo acadêmico, perguntamos em quantas disciplinas. 4 disseram que viveram esta experiência em apenas 1 disciplina e apenas 2 disseram terem sido reprovados/as em 4 ou mais disciplinas, conforme apresenta o gráfico U.

A reprovação em disciplinas não possui apenas uma causa direta, muitas outras, indiretas, também concorrem para que isso ocorra. Um estudo elaborado por Oliveira *et al* (2013) envolvendo mais de 500 estudantes universitários, indicou várias problemáticas que podem influenciar para um rendimento abaixo da média dos/as estudantes. Dentre estes se destacam os, relacionadas às capacidades de raciocínio, leitura, memória e de manter a concentração, ou seja, dificuldades de aprendizagens, ligadas a categoria “dificuldades cognitivas”. O Programa FOCCO, possui como objetivos ajudar os/as bolsistas na superação destas problemáticas, de forma a contribuir para a permanência na instituição.

Ao ser reprovado em uma ou mais disciplinas, o ideal é que aos/as acadêmicos/as sejam dadas oportunidades de recuperá-las, no percurso, a fim de que ela não pese ao final do curso, incidindo para que o/a estudante fique retido, e/ou venha a não integralizar o curso no período mínimo, estabelecido no PPC do seu respectivo curso. Além disso, ao superar as reprovações, o/a estudante se sentirá mais seguro, confiante e motivado a seguir no curso, evitando o pior, que é a evasão.

Tendo em vista esta perspectiva, perguntamos aos 7 bolsistas que foram reprovados se já conseguiram cursar novamente as disciplinas. 6 responderam que sim, gráfico V. Destes, 4 afirmaram que a recuperação se deu no próprio curso de vinculação, e 2, disseram que realizou a recuperação em outro curso da instituição. Contabilizam-se entre as já recuperadas, 14 disciplinas ou mais, e apenas 01 ainda não foi recuperada.

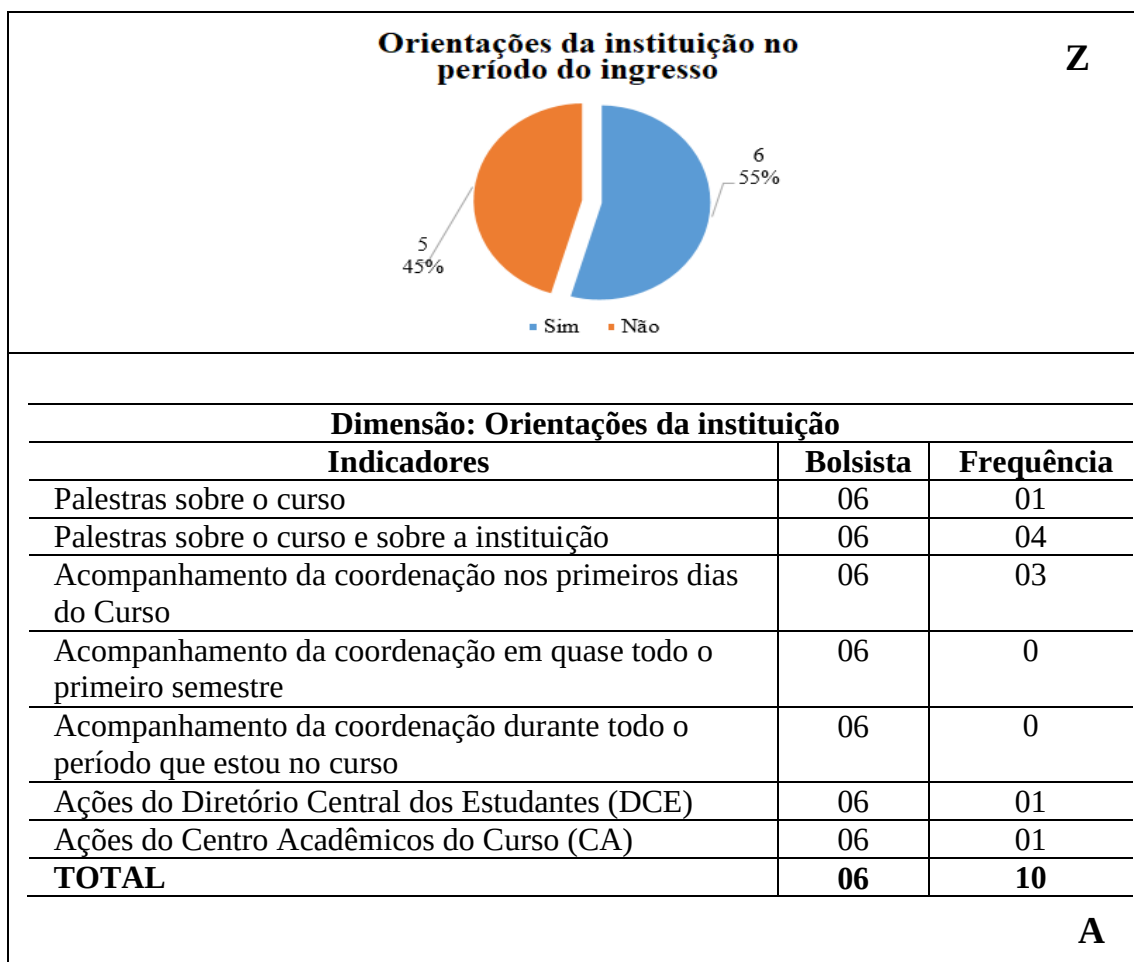
Outra problemática que pode dificultar o percurso rumo a integralização de um curso na ES, é a necessidade de trancamento da matrícula. Tendo em vista esta problemática, dirigimos uma questão, que possibilitou identificar se os/as bolsistas trancaram o curso em algum momento da formação. Todos mencionaram não ter trancado, até o momento da pesquisa gráfico W.

Ainda em relação a dimensão 02: que trata do perfil cultural e acadêmicos dos/as bolsistas, buscamos investigar como têm sido os processos de adaptações à vida acadêmica, direcionando subdimensões, relacionadas as relações interpessoais com os colegas de curso, com os docentes, coordenação, a instituição como um todo, e ainda sobre a rotina de estudos. Estas informações são apresentadas no gráfico X, e revelam que a maioria entende que os processos de adaptação à vida acadêmica foram bons.

c) Dimensão 03: Orientações da instituição

A dimensão é composta por um indicador, denominado: “Orientações da instituição no período do ingresso”, e busca identificar se esta tem sido uma prática corrente na UNEMAT, nos últimos anos. O quadro 23, agrupa o gráfico Z, e a tabela A, que apresentam os principais resultados alcançados para esta dimensão:

Quadro 23 – Orientações da instituição aos/as bolsistas do Programa FOCCO



Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Dentre os/as bolsistas que consideraram ter recebido orientações da instituição no período do ingresso, houve maior frequência para os indicadores, “palestras sobre o curso”, escolhida por 4 e “acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do curso”, escolhida por 3, tabela A. Vale ressaltar, que esta questão dava liberdade para que os/as respondentes escolhessem mais de um indicador, e por esta razão, as frequências apresentadas na referida tabela, excedem ao total de pessoas que responderam a indagação.

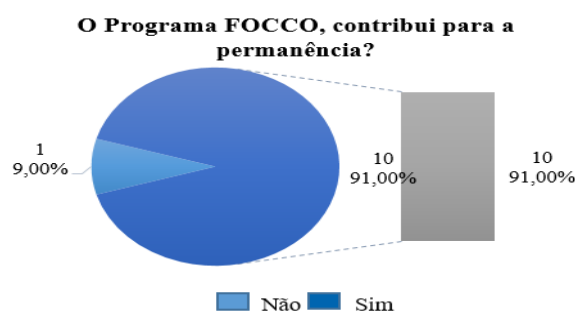
Tendo realizado a análise da categoria 01: Perfil dos/as bolsistas do Programa FOCCO, partimos para a análise das contribuições do programa para a permanência.

4.3.2 Categoria 02: Contribuições do Programa FOCCO para a permanência acadêmica

Iniciamos a análise das informações expostas pelos/as bolsistas do Programa FOCCO, na categoria 02: Contribuições do Programa FOCCO para a permanência acadêmica,

com a exposição dos resultados obtidos, a partir das respostas atribuídas à última questão fechada do questionário, que buscou identificar se os/as bolsistas consideram que o Programa FOCCO contribui para a permanência deles/as na UNEMAT, conforme apresenta o gráfico 6, a seguir:

Gráfico 6 - Resposta dos/as bolsistas do Programa FOCCO sobre as contribuições do programa para a permanência



Fonte: Produzido pela Autora, 2019.

A partir da análise do gráfico 6, foi possível perceber que apenas 1 (9%) dos/as bolsistas do FOCCO considerou que a participação no programa, não contribui para a sua permanência na instituição. Entretanto, observando outras respostas do/a mesmo/a bolsista, como por exemplo, em relação as ações qualificadoras do ensino, relata que a partir da bolsa, têm sido possível manter, “interações com acadêmicos/as de outros cursos”, em relação aos aspectos positivos, destaca a “remuneração e a flexibilidade de horários”, que configuram, alguma contribuição, mas que analisados pelo/a respondente, não foram suficientes, para levá-lo/a a afirmar que estas contribuições da bolsa estejam incidindo na sua permanência. Destacamos que nesta questão 10 (91%) dos/as questionados/as afirmaram que a bolsa está contribuindo para a permanência deles/as no curso e na instituição.

De posse das informações obtidas nas respostas produzidas pelos/as bolsistas do Programa FOCCO, para as questões fechadas do questionário, partimos para a análise das informações alcançadas nas respostas atribuídas às questões abertas, das quais, emergiu a categoria 02: Contribuições do Programa FOCCO para a permanência acadêmica. Iniciamos esta etapa, com a exposição da nuvem de palavras criada com o auxílio do *software* WebQDA, que indica os 100 termos, mais recorrentes nas falas produzidas pelos/as respondentes, apresentada na figura 13, a seguir:

Figura 4 - Palavras mais frequentes nas respostas dos/as bolsistas do Programa FOCCO



Fonte: Elaborada pela Autora com o auxílio do *Software WebQDA*, 2019.

A palavra central, representada na produção das falas dos sujeitos é “Bolsa”, seguida por termos secundários, porém, muito proferidos, como “Atrasos”, “Pagamentos”, “Instituição” e “Falta”. Outras palavras menos repetidas, ou ditas de outras formas, e que agrupadas formam um conjunto interessante, para análises, também chamam atenção na composição da nuvem, como: “Universidade, Apoio, Pessoas, Amizades, Relacionamentos, Interpessoal, Grupos, Acadêmicos, Bolsistas, Atividades” dentre outras.

A imagem reflete a centralidade dos/as bolsistas na busca de evidenciar os problemas percebidos no âmbito da administração financeira da bolsa, no que tange principalmente, ao atraso nos pagamentos. Contudo, também expressa nos diversos outros termos, como já mencionado, ditos de outras maneiras, que a bolsa também tem contribuído para a melhoria da qualidade na formação acadêmica, inclusive com diversos relatos referentes as ações qualificadoras do ensino, conforme será possível compreender na leitura das informações que serão evidenciadas no decorrer desta análise.

a) Dimensão 01: Contribuições pedagógicas e acadêmicas

Renzo, Nascimento e Maquêa (2017, p. 202) ao escreverem sobre o processo de constituição do Programa FOCCO, apresentam que:

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), buscando garantir a permanência dos acadêmicos na universidade, criou um Programa de estudos sistematizados em células cooperativas para dar suporte àqueles que apresentam resultado insatisfatório no desempenho acadêmico ou problemas de sociabilidade no curso e na universidade. A ideia da cooperação tem como ponto de partida a concepção de que o conhecimento é construído, e que a interação social assume papel fundamental no desenvolvimento do aprendiz.

A partir do exposto, é possível reconhecer nos relatos dos/as bolsistas, apresentados a seguir, que a essência do programa, está representada nas falas dos sujeitos, que indicam contribuições importantes, para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, para a construção de novas amizades, melhoria do desempenho na sala de aula, e servindo de incentivo às produções acadêmicas, que são ações de grande relevância, especialmente, para o sujeito em formação na ES.

Contribuições como: melhoria na relação interpessoal; melhoria na comunicação e no desempenho dentro de sala de aula. Fez com que eu perdesse a timidez diante de um público, incentivando a submissão de trabalhos (ABF 16, 2019).

Amizades novas; Métodos de aprendizado diferente; Desenvolvimento do intelecto (ABF 14, 2019).

Incentivando quanto a produção acadêmica e aos estudos em grupo (ABF 76, 2019).

A relação de produção do conhecimento, tendo como fundamento, a ideia de que este é construído, basilar na constituição do programa, é uma perspectiva importante, compartilhada pelo presente estudo, que também concebe, o conhecimento como uma produção intelectual, construída na relação, uns/mas com os/as outros/as e dos sujeitos com os objetos que desejam conhecer. Nesta maneira de conceber o conhecimento, são também muito valorizadas as ações realizadas em grupos, conforme preconiza o Programa FOCCO, e representada também nas falas dos/as bolsistas em relação as metodologias de estudo.

Contribuir para o desenvolvimento do intelecto dos/as acadêmicos, deve ser uma das funções precípua das universidades, e o Programa FOCCO, institui no Artigo 2º, da Resolução nº 038/2012, que sua principal finalidade é “o aumento da taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação, o estímulo à formação de capital social a partir do capital intelectual discente, bem como a formação de profissionais proativos e habilitados para o trabalho em equipe”.

Ante ao exposto, adentra-se a categoria seguinte, que trata da constituição da identidade profissional, compreendendo que o Programa FOCCO, também possui um olhar atendo para esta questão profissional, contudo, tendo uma concepção diferenciada das sustentadas nos programas PIBID e de RP, analisados anteriormente, nesta pesquisa.

b) Dimensão 02: Constituição da identidade profissional

Vivemos em uma sociedade na qual o trabalho é essencialmente necessário. Assim, qualquer ação que busque a emancipação dos sujeitos ou de grupos sociais, que não possua na sua proposta a preocupação em incluir a dimensão do trabalho, fatalmente, pode estar fadada ao insucesso. Contudo, o que difere são as bases epistemológicas, nas quais se assentam as concepções acerca deste elemento social.

Como afirmam Costa e Almada (2018), a sociedade passou por grandes transformações sociolaborais, iniciadas especialmente, a partir da Revolução Industrial, até os dias atuais, que levam a questionamentos importantes, sobretudo, sobre como sociologia do trabalho tem entendido tais fenômenos, a fim de compreender a atual centralidade do mundo do trabalho.

De acordo com Costa e Almada (2018), é na dimensão do trabalho que muitas das linhas abissais, conceito criado por Boaventura de Souza Santos, se encontram, separando alguns processos e invisibilizando outros.

Nesse sentido, os autores sugerem, que ao tratar do elemento trabalho, sejam adotadas perspectivas voltadas para a pluralidade epistemológica, entendendo-se, sobretudo, que na própria construção sociológica do trabalho estão ausentes algumas reflexões importantes, sendo: as significações acerca do próprio trabalho e as reflexões epistemológicas ocidentais. Os relatos a seguir, expressam algumas contribuições do Programa FOCCO, para a constituição da identidade profissional dos/as bolsistas, que possibilitam identificar as concepções epistemológicas que o fundamenta:

Além do auxílio financeiro está contribuindo para meu crescimento pessoal e profissional, aperfeiçoando o trabalho em equipe e a pró-atividade (AB 110, 2019).

Bolsa relacionamento interpessoal. Atividades de apoio motivacional (AB 90, 2019).

Interação com acadêmicos de outros cursos (AB 50, 2019).

Ao analisar as concepções epistemológicas, nas quais se assentam a proposta de formação profissional do Programa FOCCO, assim como, as respostas dos/as bolsistas, é possível compreender, que se fundam na noção de trabalho “social” proposta por Marx (2004) como fundamento ontológico da atividade humana.

De acordo com Costa e Almada (2018, p. 9) “nela, Marx investigou a relação do homem com a natureza, a produção e a reprodução, dos próprios homens e de seus produtos,

entendendo que, através do trabalho o homem se tornaria consciente de sua relação com a natureza, evidenciando a dialética desse processo”.

É nesta perspectiva, que o programa preconiza a construção do conhecimento cooperativo, em grupo, buscando o aprimoramento intelectual dos/as participantes, logo, se assenta também, na proposta de Santos (2006) que defende as ideologias de transformação social, fundamentada em uma nova forma de emancipação.

Entendemos também, que a formação profissional dos sujeitos, é uma dimensão que precisa estar presente nos processos formativos dos/as cidadãos/ãs, e como é possível perceber, a partir da leitura do parágrafo único, da Resolução nº 038/2012, que trata do fundamento teórico, que embasa a proposta do Programa FOCCO, na UNEMAT, esta perspectiva está presente no documento, que propõe a Aprendizagem Cooperativa, a partir da intervenção coletiva, nas células cooperativas.

Desta forma, as células cooperativas, são entendidas na referida resolução como “um grupo de estudo em que todos os participantes se ajudam, cooperando mutuamente, com o intuito de atingir um objetivo pré-estabelecido por todos”. Ainda conforme expressa Mocheuti (2018, p. 96):

As células de estudo, as quais são organizadas no Programa, funcionam com um grupo de pessoas que se reúne dentro ou fora do ambiente da universidade para compartilhar conhecimentos e, conseqüentemente, histórias de vida. Não há professor: os próprios estudantes se tornam articuladores e/ou facilitadores dos conteúdos com que tem mais afinidade. Eles se apoiam mutuamente e juntos superam suas deficiências de aprendizagem.

Entendemos que a proposta de desenvolvimento do Programa FOCCO, reforça o caráter da formação para a autonomia no processo de aprendizagem, e para a auto-organização dos sujeitos, necessárias ao desenvolvimento das atividades e da própria autonomia desejada.

Para fechar a análise desta dimensão, é importante destacar ainda, as contribuições sociológicas do mundo do trabalho, apresentadas no estudo recente, elaborado por Costa e Almada (2018) no qual, recuperam o processo de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista, que evidenciou dois pontos para análises, há neste movimento de desenvolvimento histórico, a presença de dois processos, o primeiro, macrosociais, ou seja, os processos pelos quais o capitalismo subordinou o trabalho e o microsociais, pelos quais a lógica do trabalho é incorporada na subjetividade. Em suma, os autores chegaram ao entendimento, de que o elemento trabalho na atualidade, se constitui, a partir de três processos

interligados: fragmentação, precarização e flexibilização, que afetam a qualidade de vida profissional e pessoal dos trabalhadores.

Nesta mesma lógica, entendem que têm sido pensadas as formações, ou as maneiras de construir os conhecimentos necessários aos sujeitos, para esta prática laboral, pois afirmam, que nunca o mercado de trabalho exigiu tanto as qualificações educacionais e técnicas da força de trabalho, assim como, as competências e habilidades técnicas dos trabalhadores. Colocando os processos de formação dos sujeitos cada vez mais, a serviço do capital.

Costa e Almada (2018, p. 176) explicam ainda, que apesar do trabalho ser uma atividade central nas sociedades contemporâneas, mesmo elas tendo a faceta da informatização como mais evidente, “é cada vez mais contraditório a taxação de todo trabalho como um valor estipulado pelo mercado (salvo algumas atividades de economia solidária, artesanais, artísticas independentes e de setores do funcionalismo público)”.

Assim, as ações como as observadas no âmbito do Programa FOCCO, podem ser identificadas, como uma brecha, não encontrada, mas produzida pelos sujeitos, a fim de contradizer o sistema de reprodução das práticas neoliberais e a dimensão do capital econômico, forjada nas práticas sociais da educacional formal, como uma nova alternativa, gestada no bojo das resistências.

c) Dimensão 03: Ações qualificadoras do ensino no Programa FOCCO

No que tange as experiências qualificadoras do ensino no programa, vale destacar o que ressalta Mocheuti (2018, p. 119): ao analisar o Programa FOCCO, a partir do entendimento de que o processo de formação dos/as bolsistas, tem sido direcionado para além das competências técnicas dos sujeitos, buscando:

Desenvolver nos estudantes o compromisso ético e a autonomia, favorecendo a sua formação. Neste sentido, consideramos o Programa FOCCO, como uma dessas ações desenvolvidas pela universidade com sentido de colaborar com os valores como cooperação nos estudantes e o incentivo ao envolvimento com a universidade, além de potencializar e estimular o aprendizado dos estudantes.

Esta afirmação, encontra sustentação nas falas dos sujeitos ao relatarem, o estímulo no âmbito do programa à realização de “atividades que incentivam o pensamento crítico”, “elaboração e publicação de trabalhos/pesquisas”, “incentivo a conhecer universidade”,

“requisição dos direitos”, e “ao compartilhamento dos conhecimentos produzidos”, como expressam os relatos a seguir:

Descobri o que era fazer um artigo e publicar o mesmo, vivenciei que vale apenas requerer nossos direitos, que o conhecimento foi feito para ser compartilhado, que as amizades podem surgir de lugares e pessoas que menos esperamos, que todos merecemos e podemos ser mais (ABF 14, 2019).

Aprimoramento do relacionamento interpessoal. Promoção de atividades que incentivam o pensamento crítico. Ser remunerada (ABF 90, 2019).

Estudo em grupo Incentivo a conhecer universidade Bolsa remunerada (ABF 14, 2019).

Experiências em submeter trabalhos em eventos (ABF 16, 2019).

Ainda em relação às ações qualificadoras do ensino, vale destacar as potencialidades do programa, identificadas por Renzo, Nascimento e Maquêa (2017) ao analisarem o relatório de coordenadores/as do programa, no qual entenderam que além da melhora em relação aos conteúdos, também observa-se a ampliação do sentimento de pertencimento à universidade, dos/as seus/uas participantes, após a formação das células, conforme expressa o recorte a seguir:

O rendimento individual de cada participante melhorou em todos os sentidos: não somente as notas dos estudantes melhoraram, mas, sobretudo, formou-se a consciência da importância de cada membro para o desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, despertou-se o sentimento de pertencimento à universidade e de perspectiva de realização de sua formação. Os estudantes se envolvem mais com as atividades extras organizadas dentro da universidade, bem como compartilham suas angústias com os demais colegas e se ajudam mutuamente, superando melhor os obstáculos encontrados no decorrer de sua formação.

Mocheuti (2018) destaca, com base nas constatações das autoras citadas no recorte anterior, que o Programa FOCCO, contribui para melhoria das aprendizagens, a partir das melhorias das condições cognitivas (acadêmicas), sociais, psicológicas e emocionais dos/as acadêmicos/as. E para além destas dimensões, contribui ainda, para que haja satisfação do/a estudante em permanecer mais tempo na universidade, considerando que estar mais, neste âmbito de produção qualitativa do conhecimento, dá-se, em virtude do sentimento de pertencimento a ele, que as ações voltadas para a permanência, sobretudo, para a qualificação desta permanência, devem priorizar.

É importante destacar também, que é este sentimento de pertencimento, que vai possibilitar que estes sujeitos, não evadam do ambiente, e mesmo após a consolidação da integralização do curso, almeje ir além, participando também, de outras instâncias da formação acadêmica, tanto *lato sensu*, quanto *stricto sensu*.

Além disso, no que se referem aos/as profissionais das licenciaturas, permite compreender, que existe a possibilidade de manter um vínculo estreito, com a instituição de ES, a partir da ação dos/as novos/as integrantes do Programa, FOCCO, já que no momento, em que este/a profissional já formado/a, estiver em atuação nas escolas de educação básica, estarão colocando em prática, os conhecimentos construídos durante seus processos formativos no âmbito da ES.

d) Dimensão 04: Contribuições econômicas

A pesquisa indica, que para permanecer na instituição de ES, os/as estudantes necessitam de apoio econômico, visto que a maioria dos/as bolsistas são oriundos das classes menos favorecidas, com renda familiar predominante de até um salário mínimo, assim, os valores recebidos pelas bolsas, ajudam a evitar que tenham a necessidade de trabalhar para se sustentar, pois contribui para a sua subsistência, conforme expressa os relatos seguintes:

Acredito ser uma facilidade, pois através da mesma possibilitou minha permanência acadêmica junto a instituição possibilitando assim o alívio da carga trabalhista extra gerada pelo emprego possibilitando assim focar nos estudos do curso! Sem tal auxílio, não sei onde estaria hoje (ABF 14, 2019).

A bolsa me ajuda na retirada de xerox, compra de livros e também na minha vida pessoal (ABF 93, 2019).

Elaboração de trabalhos científicos, relacionamento com pessoas, auxílio financeiro (ABF 88, 2019).

Como observado, os valores contribuem também para a compra de materiais necessários, ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, como livros, xerox e outros. Entretanto, isto pode variar de acordo com as condições econômicas objetivas dos/as participantes, e do apoio familiar, que eles/as recebem. Por exemplo, um/a bolsista que não reside com a sua família e precisa pagar aluguel, comprar a sua própria comida, pagar água, luz, internet, e outros, certamente irá priorizar o pagamento dos elementos que compõe as suas necessidades básicas, como alimentos e moradia, para depois pensar em materiais pedagógicos e outros.

e) Dimensão 05: Desafios e Possibilidades do Programa FOCCO na UNEMAT

Em relação aos desafios do programa, apresentados pelos/as bolsistas destacam-se as questões relacionadas aos atrasos nos pagamentos das bolsas, ao excesso de obrigações, em comparação aos valores pagos, a falta de apoio da instituição, dificuldades em conciliar os horários das células com as aulas e ao número reduzido de participantes, conforme se observa nos recortes seguintes:

Muitas obrigações equiparadas as demais bolsas da instituição; Desprivilegiados e muitas vezes desvalorizados; Desrespeito, atrasos quanto aos pagamentos para seus bolsistas (ABF 14, 2019).

Atrasos nos pagamentos. Falta de apoio da instituição Número limitado de participantes (ABF 50, 2019).

Atrasos de bolsa; não conciliação dos horários da bolsa com os horários do curso; valor baixo (ABF 16, 2019).

Em relação ao excesso de obrigações, é possível observar no Art. 6º, da Resolução 038/2012, que trata das competências atribuídas aos/as acadêmicos/as que participam das células cooperativas, que cabe a ele/a, I – Participar de todo o processo de seleção-formação, conforme agenda contendo datas e horários apresentados no edital de seleção; II – Ter 12 (doze) horas semanais disponíveis para a bolsa, que devem incluir dois períodos semanais de quatro horas consecutivas a serem utilizadas nas atividades de células cooperativas e outro período restante, a ser utilizado em atividades formativas junto aos/as coordenadores/as locais do programa.

Sobre a falta de apoio da instituição, vale destacar, que dentre as bolsas apresentadas até o momento do estudo, esta possui uma proposta diferenciada, pautada na construção da autonomia dos sujeitos, pensada e financiada 100% em âmbito institucional, não recebe contribuições das agências de fomento, como a Capes, CNPQ, e/ou outras, o que certamente, torna os recursos financeiros mais escassos. Contudo, há situações, nas quais a universidade pode se organizar, visando dar ao programa mais reconhecimento e valorização, conforme reivindica os/as bolsistas.

As respostas produzidas pelos/as participantes do estudo, direcionadas as possibilidades do programa FOCCO, se deram no sentido de sanar os desafios apresentados.

Assim, vale destacar o estudo de Mocheuti (2018), que também indicou, dentre as fragilidades do Programa FOCCO, no âmbito da UNEMAT, ao analisá-lo, tendo como recorte espacial, o campus de Barra do Bugres, a falta de visibilidade no âmbito da instituição, que

incide na pouca procura dele, pelos/as estudantes, que podem se beneficiar com a participação nas células cooperativas.

Conforme relatos dos/as acadêmicos/as que participaram do estudo de Mocheuti (2018), a divulgação do programa e das suas ações é pouco realizada dentro do campus, o que pode influenciar no processo de procura e adesão dos/as acadêmicos/as ao Programa. Na mesma direção os relatos dos sujeitos da pesquisa atual, apontaram para esta problemática e sugeriram a possibilidade de:

Maior divulgação dos projetos para os acadêmicos da universidade; Apoio e envolvimento de um maior número de docentes; melhor comunicação entre os departamentos dos cursos para que tenham conhecimento das atividades dos projetos, sistematizar o sistema de pagamentos da bolsa para que as pessoas que dependem do dinheiro não fiquem prejudicadas a cada um dos seus atrasos (ABF 88, 2019).

Maior incentivo e reconhecimento dos bolsistas, principalmente com os pagamentos dentro do prazo (ABF 16, 2019).

Apoio da universidade pagamentos em dia valorização do acadêmico (ABF 97, 2019).

Um aumento no valor da bolsa. Que a mesma não atrasasse (ABF 93, 2019).

Assim, voltamos as considerações de Mocheuti (2018, p. 98), que entende como “importante o reconhecimento e valorização das ações do Programa FOCCO por parte dos docentes, o que por consequência estimula a participação dos demais estudantes além da cultura de cooperação que pode ser estendida para as salas de aula”.

Outro aspecto importante nas representações das falas dos/as participantes, em relação as possibilidades e sugestões para a melhoria do Programa e superação dos desafios, está ligado a questão dos atrasos no pagamento da bolsa.

Como já destacado na dimensão 04: Contribuições econômicas, os valores pagos por intermédio do programa, apesar de pouco, possui um contributo importante no suprimento das necessidades básicas dos/as bolsistas, logo, ao atrasarem os repasses destes valores, os/as bolsistas têm suas condições básicas de vida prejudicadas. Assim, foi apresentada por vários/as participantes do estudo, a sugestão para que estes atrasos deixem de ocorrer.

Vale destacar também, as sugestões para que o programa possa receber as mesmas atenções que têm recebido os demais programas da instituição, que é um sinal, de que os/as participantes, de fato têm aprendido a reivindicar os seus direitos, sendo esta uma das metas previstas pelo próprio programa.

Destaca-se ainda, a reivindicação de um espaço próprio para o desenvolvimento das atividades das células. Mocheuti (2018) afirma em seu trabalho, que ao mencionarem as

dificuldades encontradas no âmbito do programa, foram preponderantes as afirmações, nas quais, se referiram à falta de estruturas físicas e instalações adequadas ao seu desenvolvimento eficaz. Reclamavam também, os/as bolsistas analisados na pesquisa da autora, pela institucionalização do programa, fato que até o momento de elaboração desta pesquisa, não ocorreu, visto ser uma sugestão emergente, presente no relato a seguir:

Direitos igualitários tal qual nas regras institucionalizadas com o mesmo equiparadas aos demais grupos de bolsas. O desrespeito quanto a desvalorização na quantia paga pela instituição sendo a de menor valor equiparada a maioria das bolsas. Falta de um ambiente próprio para o desenvolvimento. E que o FOCCO seja institucionalizado o quanto antes! (ABF 14, 2019).

Organização de eventos que qualifiquem os bolsistas e coordenadores envolvidos, bem como buscar melhorias e recursos para custear o projeto e seus bolsistas (ABF 90, 2019).

Outra sugestão importante, se refere a necessidade de organização de eventos, que qualifiquem tanto os/as bolsistas, quanto os/as coordenadores/as, e para isso, o apoio da instituição torna-se imprescindível.

É possível perceber, que o/a coordenador/a local do programa precisa ser um professor efetivo, indicado pela DPPF do campus, e que este/a possui muitas atribuições, desde as relacionadas ao ensino a divulgação do programa, porém não possui nenhuma retribuição econômica, além do salário que já recebe da instituição, conforme é possível perceber na sugestão expressa no recorte a seguir:

Uma remuneração para professores/coordenadores do projeto. Talvez exigir um pouco menos de nós (ABF 110, 2019).

Ser mais valorizada pela universidade, pois é um total descaso com a bolsa (ABF 76, 2019).

Buscar mais reconhecimento da sua importância para a instituição (ABF 50, 2019).

Ainda em relação à questão da não remuneração do/a coordenador/a, é possível ser reforçada por Renzo, Nascimento e Maquêa (2017, p. 208) que esclarece, “o coordenador local não recebe bolsa, somente os acadêmicos. Sendo assim, o Programa é coordenado por profissionais que efetivamente acreditam na “Aprendizagem Cooperativa”.

É importante destacar, que esta situação diverge do que ocorre no PIBID e no Programa de RP, nos quais todos/as os/as envolvidos/as, coordenadores/as institucionais, coordenadores/as de área, coordenadores/as e preceptores/as, no âmbito das escolas públicas e bolsistas recebem, ainda que parcas, retribuições pecuniárias, estabelecidas no âmbito das

Portarias, Resoluções e Editais de abertura de bolsas, Seleção e Convocação de bolsistas para os referidos programas.

Vale destacar por fim, os relatos que sugerem maior valorização e reconhecimento da importância do programa na instituição. Sobre estas reivindicações, compreendemos que se fazem muito pertinentes, ao observar as possibilidades e potencialidades que o programa possui.

Tais possibilidades e potencialidades foram confirmadas nos estudos de Vieira (2015, *apud* Mocheuti, 2018, p. 94) que demonstraram, no ano de 2012, já haviam sido registrados, mais de 500 estudantes que conseguiram entrar em cursos de graduação, por intermédio da Aprendizagem Cooperativa, destacando, que alguns permaneceram no âmbito universitário e deram seguimentos aos estudos com aprovações em curso de Pós-graduação *stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados). Com isso, Mocheuti (2018, p. 94) afirma, que é possível visualizar as contribuições deste programa.

Finalizamos então, com os resultados apresentados na pesquisa de Renzo, Nascimento e Maquêa (2017) que indicaram dentre outras contribuições, que a participação no programa incide diretamente, na permanência acadêmica, na melhora da aprendizagem, no rendimento individual e no sentimento de pertencimento dos/as estudantes a universidade.

4.3.3 Síntese do Programa de Formação de Células Cooperativas - FOCCO

No tocante ao perfil dos/as acadêmicos/as bolsistas atendidos/as pelo Programa FOCCO - UNEMAT campus Cáceres, realizada a partir da amostra de 11 bolsistas participantes desta pesquisa, em síntese, podemos afirmar, em relação ao perfil pessoal e socioeconômico, que similar aos dados apresentado no PIBID e RP, também a maioria é do sexo feminino, mas em contraposição aos/as bolsistas dos programas que atendem a maioria e/ou especificamente, licenciandos/as, na UNEMAT, como o PIBID e o RP, o percentual de homens e mulheres no programa FOCCO, apresentou maior aproximação.

Estes dados reforçam o que vem sendo apresentado nas pesquisas que envolvem as questões de gêneros, relacionadas a formação universitária e as práticas profissionais, que afirmam, nas profissões voltadas para as práticas educativas, especialmente, nas escolas de educação básica, que são essencialmente desvalorizadas, devido aos baixos salários e as precárias condições de trabalho, prevalece a presença feminina. Vale destacar que a maioria dos/as participantes do Programa FOCCO, são de pessoas vinculadas a cursos de

bacharelados, considerados de maior prestígio social, sendo 6 do curso de Enfermagem e 3 da Medicina, que representam 82% dos/as respondentes.

Em relação ao estado civil, em consonância com os resultados apresentados nos programas de bolsas analisados anteriormente, houve preponderância de pessoas solteiras, e a faixa etária preponderante foi entre 22 a 24 anos, conforme apresentada no RP. Em consonância com os dois programas, já analisados, a maioria também se autodeclarou pardos/as.

Já em relação a renda familiar, o FOCCO apresentou menor número de bolsistas pertencentes a famílias com renda de apenas um salário mínimo, sendo 2, que representa 18%, seguido do RP, que apresentou 5, que compreende 29% e o PIBID, no qual o número foi o mais elevado, sendo 24 bolsistas, que constitui 49% dos/as participantes. A maioria dos/as bolsistas do FOCCO, declarou que não realizou ou está realizando atividades remuneradas, além da bolsa.

Vale ressaltar que o Inciso III, do Art. 6º da Resolução 038/2012, veda a participação de acadêmicos/as que possuam vínculos empregatícios, entretanto, 4 trabalham em período parcial, e 1 em período integral, levando a inferir, que além dos valores recebidos nas bolsas, os/as acadêmicos necessitam trabalhar, para complementarem as suas rendas familiares.

A maioria declarou que não recebeu ou está recebendo auxílio da instituição e que reside em Cáceres. No que se referem as condições das moradias e da relação existente entre os/as moradores/as, foi possível perceber, que maioria reside com a família.

Em relação ao perfil cultural e acadêmico, pode-se afirmar que a maioria é formada de filhos/as de pais e mães que possuem formação educacional de nível médio completo. Estes dados divergem dos identificados tanto no PIBID, quanto no RP, nos quais houve maior incidência de pais e de mães com nível educacional de ensino fundamental incompleto.

Em relação a categoria administrativa de realização do ensino fundamental e médio, a exemplo dos/as bolsistas do PIBID e do RP, a maioria, também é oriunda das escolas públicas e concluíram a educação básica na modalidade regular, antes de 2010. Apenas 1 dos 11 participantes, já possui curso superior.

A maioria, está vinculada aos cursos bacharelados e dos motivos da escolha dos cursos, houve maior menção para as alternativas: “Mercado de trabalho” e “Prestígio social da profissão”.

Em relação ao fluxo acadêmico, a maioria dos/as bolsistas passaram por reprovações, entretanto, já haviam conseguido fazer a recuperação das disciplinas, no percurso. Nenhum/a

acadêmico/a havia trancado o curso, até a coleta dos dados da pesquisa. Sobre o processo de adaptação à vida acadêmica, em geral consideraram que foi bom.

No que tange a dimensão 04: “Contribuições do Programa FOCCO para a permanência”, na perspectiva dos/as bolsistas da UNEMAT – campus Cáceres – 2019, dos/as 11 bolsistas, 10, que representam (91%) afirmaram que o programa contribui para a permanência.

4.4 Programa em Extensão Universitária na UNEMAT

Ligado a PROEC, a UNEMAT possui o Programa de Extensão Universitária, que também oferece bolsas aos graduandos da instituição, o qual será o objeto das análises a partir desta etapa da pesquisa.

O documento que Cria a Política de Implantação e Execução do Programa Institucional de Bolsas em Extensão Universitária da UNEMAT é a Resolução nº 193/2004 – CONEPE, alterada no ano de 2016, a partir da criação da Resolução nº 044/2016 – CONEPE que passou a definir e regulamentar a política de concessão de Bolsas de Extensão Universitária, incluindo as ações de acadêmicos voluntários nas atividades extensionistas na UNEMAT (UNEMAT, 2016).

A UNEMAT define a extensão Universitária como um processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade. De forma que contemple as diretrizes nacionais, no que se refere a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão, o impacto na formação do estudante e impacto e transformação social” (UNEMAT, 2019).

Apresenta que os objetivos da extensão universitária são: - Articular o ensino e a pesquisa de acordo com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da comunidade universitária com seus interesses e necessidades sociais; - Contribuir para o fortalecimento das relações da Universidade com a Sociedade; - Garantir uma concepção do espaço acadêmico entendido como todos os ambientes dentro e fora da Universidade onde se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações; - Contribuir para o desenvolvimento econômico, social e cultural priorizando especificidades regionais; Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da cidadania e melhoria da qualidade de vida; Estabelecer mecanismos de integração entre o saber acadêmico e o

saber popular, visando à geração de novos conhecimentos; Implementar o processo de socialização do conhecimento acadêmico; Contribuir para reformulações de concepções e práticas curriculares da Universidade, bem como para a sistematização do conhecimento produzido (UNEMAT, 2019).

O Art. 2º da Resolução nº 044/2016, conceitua a Iniciação em Extensão Universitária, como um instrumento de formação, de apoio teórico e metodológico que permite introduzir os/as acadêmicos/as de graduação no exercício da Extensão Universitária, difundindo o conhecimento, a cultura, os valores, os procedimentos éticos, a tecnologia, os resultados das produções científicas, assim como, de observação, captação, processamento e vivência da realidade socioambiental dos vários segmentos da sociedade, no espaço e no tempo, a fim de realimentar as ações acadêmicas (UNEMAT, 2016).

É possível observar, por intermédio dos termos da inicial da Resolução nº 044/2016 – CONEPE, que ela acrescenta, a definição e a regulamentação das ações de acadêmicos/as voluntários/os nas atividades extensionistas, e no Art. 4º, define como voluntário/a, o/a acadêmico/a selecionado/a pelo/a coordenador/a, que executará atividades de extensão e cultura, sem remuneração.

O Art. 3º da Resolução nº 044/2016 – CONEPE institui, que o Programa de Bolsas de Extensão e as atividades extensionistas voluntárias, são meios de propiciar aos/as acadêmicos/as da graduação, a iniciação à extensão universitária. O § 2º, explica que o Programa de Bolsas de Extensão e as atividades extensionistas voluntárias, destinam-se ao incentivo à formação acadêmica, visando a articulação do ensino, pesquisa e extensão, mediante ações sistematizadas integradas às questões relevantes da sociedade, agregando visão multi e interdisciplinar.

É possível perceber, que o documento possui sua formulação alicerçada, no que defende Jezine (2004) como concepção de extensão universitária como uma função acadêmica da universidade. De acordo com a autora:

Concepção, formulada inicialmente no bojo dos movimentos sociais, via na relação universidade/extensão universitária – sociedade a possibilidade de uma ação transformadora da sociedade. Trata-se de concepção que influenciou a formulação do conceito de extensão universitária elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e que é defendida por este e por muitos estudiosos como função acadêmica da universidade (JEZINE, 2004, p. 5).

O Art. 3º, da Resolução n.º 193/2004 - CONEPE institui, que o Programa de Bolsas em Extensão é um programa de extensão, nas áreas de conhecimentos priorizadas pela UNEMAT. No § 1º, dispõem que a administração deste Programa é de responsabilidade da

Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC; no § 2º, dispõem que a Programa de Bolsas de Extensão Universitária, destina-se ao incentivo à formação acadêmica, visando a articulação do ensino, pesquisa e extensão, mediante ações sistematizadas, integradas às questões relevantes da sociedade, com objetivo de agregar visão multi e interdisciplinar, assim como, assegurar qualidade profissional; e no § 3º, que todos os Programas, Projetos, Cursos, Eventos e Prestação de Serviços devem culminar em trabalho avaliado e valorizado, **fornecendo retorno imediato ao/a bolsista, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na pós-graduação.**

Vale ressaltar que Resolução nº 044/2016, em vigor, excluiu do seu texto a parte destacada no Art. acima mencionado, assim, é possível observar, que o Programa de Bolsas de Extensão Universitária que também possuía dentre suas finalidades incentivar os/as seus/uas bolsistas a darem continuidade aos seus processos acadêmicos, para além da graduação, passou a não mais institucionalizar esta finalidade em seu documento regulamentador.

Embora o documento apresente como perspectiva teórica, o conceito de Extensão Universitária que a compreende como uma função acadêmica da universidade, é possível perceber, na análise dos objetivos formulados para a instituição, na Resolução nº 044/2016, mais especificamente, nos incisos III, e IV, um caráter assistencialista, que conforme expressa Jezine (2004, p. 1), se contrapõe “a abordagem teórica que defende a extensão como função acadêmica da universidade”. Pois esta perspectiva:

Objetiva integrar ensino-pesquisa, e a que incorpora a extensão universitária, às práticas de ensino e pesquisa, partem da crítica à extensão voltada para prestação de serviços em uma perspectiva assistencialista, qual seja, a extensão voltada para o atendimento das necessidades sociais das camadas populares (JEZINE, 2004, p. 1).

Em relação aos objetivos voltados para os/as acadêmicos/as bolsistas da Extensão Universitária, formulados na Resolução nº 044/2016, é possível notar, que está em foco, a “Extensão”, e não são formulados objetivos que entendam a indissociabilidade necessária, entre os três pilares, que devem sustentar as práticas das universidades: o ensino, a pesquisa e a extensão, tal qual anuncia a perspectiva adotada na formulação do referido documento.

Diante aos conceitos, objetivos e outras características em relação ao entendimento que a documentação, que institui e regulamenta o Programa Institucional em Extensão da UNEMAT possui, em relação a Extensão Universitária, cabe-nos apresentar três conceitos históricos, ligados a extensão no Brasil, a partir de Jezine (2004) e nos posicionar, indicando, qual destes conceitos se alinha a proposta do presente estudo, marcando o lugar e o

pensamento, que por consequência nos fazem realizar tais escolhas teóricas. Jezine (2004, p. 1) explica que:

No contexto histórico dos últimos 30 anos, no Brasil mudanças políticas, econômicas e sociais têm ocorrido influenciando nas discussões teóricas de caracterização ou não da extensão como uma função da universidade, formulando-se três concepções de extensão universitária, quais sejam: a concepção assistencialista, a acadêmica e a mercantilista, que construídas historicamente se corporificam no exercício da prática curricular das atividades universitárias e expressam diferentes perspectivas ideológicas de universidade/extensão universitária e da relação universidade e sociedade.

A partir dos conceitos exposto, adotamos no presente estudo, a concepção de extensão universitária acadêmica, destacando que Jezine (2004), entende as abordagens que compreendem a extensão, como função acadêmica da Universidade, na perspectiva de uma ação incorporada ao que fazer da universidade, e sugere, que a extensão deve estar no mesmo patamar de atividade curricular, que o ensino e a pesquisa. É possível perceber, que a autora reclama mais atenção a extensão, entretanto, não a dissocia dos demais pilares, que sustentam a universidade: o ensino e a pesquisa.

Seguindo nossas análises, apresentamos as exigências para concessão das bolsas e da seleção de voluntários/as para o programa, expostas na Resolução nº 044/2016, que destaca em seu Art. 7º, para a concessão das bolsas de extensão universitária, exige-se do/a acadêmico/a: I - Estar regularmente matriculado/a em curso de graduação da UNEMAT; II - Não possuir vínculo empregatício; III - Não estar vinculado a nenhum outro programa de bolsas; IV - Não estar inadimplente com as bibliotecas dos Câmpus da UNEMAT; V - Não possuir pendência junto a PROEC; VI - Não ter sido reprovado em 2 ou mais disciplinas por falta no período letivo anterior.

Art. 8º Para a seleção de voluntários/as, o/a acadêmico/a deverá atender as exigências previstas no Art. 7º, incisos: I, III, IV, V. Em relação a carga horária mínima a ser cumprida pelos/as bolsistas e voluntários/as do programa, a Resolução nº 044/2016, estabelece, para os/as bolsistas 20 horas, e para os voluntários, 12 horas semanais.

A exigência do não vínculo empregatício pode ser considerado um entrave a participação dos/as acadêmicos/as, pois muitos/as residem em Cáceres, sem suas famílias, a exemplo de 5 dos/as respondentes, dentre os 10 participantes da pesquisa, que estão ligados a esta modalidade de bolsa. Vale destacar que destes/as 5, declaram morar sozinhos/as em casa alugada, 4 bolsistas, enquanto que 1 declarou que mora com amigos/as. Desta constatação, surge a questão: - como estes/as acadêmicos/as poderão se manter na cidade, nos cursos e na extensão, sem realizar uma atividade remunerada além da bolsa, que possa contribuir para o

atendimento das suas necessidades básicas: moradia, alimentação e outros? Como irão custear seus aluguéis, alimentação e outros. Afinal, a quem estes programas visam atender?

Em relação à quantidade de bolsas que o Programa tem ofertado na UNEMAT, entre os anos de 2015 a 2019 são sintetizados no quadro 24, a seguir:

Quadro 24: Síntese das bolsas do Programa em extensão Universitária - UNEMAT 2015/2019

ANOS/REF.	Nº de bolsas Concedidas – UNEMAT (toda instituição)	Nº de acadêmicos inscritos - UNEMAT (toda instituição)	Nº de bolsistas aprovados - UNEMAT (toda instituição)
2015/2016	75	359	119
2016/2017	145	542	141
2017/2018	171	437	169
2018/2019	80	111	80
2019/2020	151	191	162
TOTAL	626	1.340	671

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Nos editais de referência os anos de 2015 a 2016 o Programa Institucional de Extensão da UNEMAT, ofertou em âmbito da instituição, o total de 75, bolsas, para as quais houveram 359 inscritos/as e 119 aprovados/as. Este total bem acima do previsto nos editais se deu em virtude do Edital nº 006/2015 – PROEC, que previa a aprovação de 50 bolsistas e em seu Edital complementar, que trata dos resultados finais do processo de seleção, ter apresentado o dobro das vagas previstas, ou seja, ao invés de 50, foram aprovados os projetos de 100 bolsistas.

Nos editais com referência aos anos de 2016 a 2017, o Programa ofertou à toda UNEMAT, o total de 149 vagas. Para estas, houve o total de 242 inscritos/as e 141 aprovados/as gerais. Para o campus de Cáceres, não foi possível precisar exatamente o total de bolsas disponibilizadas, devido aos Editais nº 006/2015, e nº 007/2016, nos quais, os resultados em relação aos totais de inscritos/as e de aprovados/as, foram apresentados de maneira geral, tanto nos resultados preliminares, quanto finais. Solicitamos os dados à PROEC, mas o responsável não teve tempo hábil, para nos fornecer, devido sua carga de trabalho, que é muito extensa, e não tê-los de forma organizada previamente. Entretanto, considerando os editais, nos quais foi possível identificar estas informações, podemos afirmar que, disporem de 10 vagas para o campus de Cáceres, e que para elas, foram inscritos/as 22 acadêmicos/as e destes/as, 08 foram aprovados/as. Todavia, é importante reforçar: nos dois editais que ofereceram um total maior de vagas, sendo 70 em cada um, não foi possível identificar estes dados, o que nos leva a compreender que as vagas disponíveis para o campus de Cáceres, tenham sido bem acima do que foi possível mencionar anteriormente.

Na descrição dos editais referentes aos anos de 2018 a 2019, identificamos que o Programa ofertou o total de 80 vagas destinadas a atender toda a instituição. Para estas, houve o total de 111 inscritos/as e 80 aprovados/as gerais, conforme previsto.

Nestes editais também não atingimos o objetivo de quantificar todas as bolsas disponibilizadas para o campus de Cáceres, e nem os totais de inscritos/as, em virtude das mesmas razões elencadas anteriormente. Entretanto, considerando os editais, nos quais foi possível identificar estas informações, podemos afirmar, que o programa dispôs de 30 vagas para o campus de Cáceres, e que para elas, foram inscritos/as no mínimo, 32 acadêmicos/as, e que destes/as, 29 foram aprovados/as.

Sobre a descrição dos editais referentes aos anos de 2019 a 2020, vale ressaltar, que estes são editais em vigência no período de realização desta pesquisa, logo, dentre os/as convocados/as para estes editais, estão os nossos sujeitos de pesquisa, ligados ao Programa Institucional de Extensão da UNEMAT, com exceção dos/as convocados/as após a nossa coleta de dados, dentre estes/as, alguns que ainda não começaram suas atividades no programa. Vale ressaltar, que nossa coleta de dados junto aos/as bolsistas, se deu entre os dias 02 de julho a 10 de agosto, de 2019.

Ainda em relação ao período vigente de 2019 a 2020, identificamos que o Programa Institucional de Extensão da UNEMAT, vem ofertando o total de 151 vagas destinadas, a atender toda a instituição. Para estas, houve o total de 191 inscritos/as e 162 aprovados/as gerais, conforme previsto.

Nestes editais também não atingimos o objetivo de quantificar todas as bolsas disponibilizadas para o campus de Cáceres, e nem os totais de inscritos/as, em virtude das mesmas razões já elencadas. Entretanto, considerando os editais, nos quais foi possível identificar estas informações, e em relação aos números de vagas disponíveis e inscritos/as totais, por curso ou Faculdade no campus de Cáceres, tendo como referência mínima, o total de aprovados/as, podemos afirmar, que o programa dispôs no mínimo de 30 vagas para o campus de Cáceres.

Sobre os Editais de Seleção de bolsistas para o Programa Institucional em Extensão da UNEMAT, podemos destacar, que reforçam em seus objetivos, metodologias de seleção, requisitos necessários aos/as acadêmicos/as que desejam concorrer as bolsas, exigências, carga horária e outros apresentados nas resoluções que institui e regulamenta o programa na UNEMAT. Merece destaque o objetivo que precede praticamente, todos os editais descritos, que afirma: “o Programa de Bolsas de Extensão Universitária, nos termos da Resolução n.º 044/2016 – CONEPE, destina-se ao incentivo à formação acadêmica, visando a articulação do

ensino, pesquisa e extensão, mediante ações sistematizadas integradas às questões relevantes da sociedade, com objetivo de agregar visão multi e interdisciplinar e assegurar qualidade profissional” (EDITAL N° 011/2018 – PROEC BOLSA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA).

Vale mencionar, que dentre todos os editais apresentados, chamou a atenção, o Edital n° 012/2019 – PROEC - Bolsa Apoio ao Esporte, que apresentou um diferencial, em relação aos demais. Nele, foram ofertadas 04 bolsas, para Acadêmicos/as atletas, direcionadas aos graduandos regularmente matriculados nos cursos de Educação Física da UNEMAT, disponíveis nos campus de Cáceres, e de Diamantino, e também aos/as estudantes da Pós-Graduação, da Universidade do Estado do Mato Grosso. Todavia, talvez por se tratar de uma proposta nova, ainda não obteve muita adesão dos/as estudantes, tendo finalizado o processo com apenas 1 inscrito/a, para os dois campus, sendo este/a da graduação.

Sobre os objetivos previstos pelo programa, por intermédio da oferta da Bolsa Esporte, o edital N° 012/2019 – PROEC, que teve como objetivo selecionar os/as acadêmicos/as para a referida modalidade de bolsas de Extensão, destaca os seguintes: - Ensinar os princípios técnico-táticos dos Esportes Coletivos e Individuais; - organizar, implantar, orientar e participar de eventos e ou oficinas de natureza esportiva e do lazer; - difundir as práticas esportivas e do lazer para a comunidade acadêmica; - executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional; - incentivar a participação dos/as acadêmicos/as da UNEMAT em atividades esportivas e contribuir para a melhoria do seu desempenho acadêmico e em competições esportivas; - viabilizar recursos aos/as estudantes que possam cobrir parte dos custos para aquisição de material esportivo, inscrições em competições, transporte, hospedagem e alimentação durante eventos esportivos.

Destacamos também, o Edital N° 009/2017 – PROEC que trata da abertura de bolsas na modalidade Empresa Junior da UNEMAT, divulgado com o objetivo de normatizar a criação e regulamentação de Empresas Juniores, que visem a atender a demanda da sociedade e que estejam em conformidade com as Normas de Extensão desta Universidade.

O referido Edital define as Empresas Juniores, de acordo com Resolução n° 043/2016 – CONEPE, como entidades organizadas sob a forma de associações civis, sem fins lucrativos, inscritas no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) e com Estatutos registrados nos respectivos Cartórios de Registro de Pessoas Jurídicas, constituídas por estudantes regularmente matriculados, com o propósito de realizar projetos e serviços que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, profissional e de ações extensionistas.

Vale destacar diante desta iniciativa, os conceitos expostos por Jezine (2004) para a Extensão Universitária, lembrando, sobretudo, o relacionado ao assistencialismo, no qual a universidade é chamada a resolver problemas emergentes da sociedade. A partir do exposto pela autora, é possível compreender, que embasar a extensão universitária a partir deste conceito, leva ao desvirtuamento das funções mais caras da universidade, e da própria extensão universitária, como afirma Santos (2006) de produção de saberes, culturais, filosóficos e da socialização destes saberes.

Vale destacar também o que diz Silva (2001), que entende a universidade pública, como a instituição em que a cultura pode ser considerada, sem as regras do mercado e sem os critérios de utilidade e oportunidade, socialmente introjetados a partir da racionalidade midiática.

A partir do exposto, é possível entender, que a função da universidade pública é garantir o efetivo caráter público, de que em princípio se revestem os bens de cultura historicamente legados ao presente, na medida em que estes, não se apresentem como produtos, que as organizações comerciais de ensino possam vender no mercado. Com isso, a universidade se torna espaço para a disseminação pública da cultura, espaço público de preservação, apropriação, reflexão e debate sobre a sociedade, e sobre os aspectos que a compõem, especialmente a cultura. Logo, não deve estar voltada para os interesses mercadológicos, mas voltada para responder as grandes questões ligadas as estruturas sociais, e para a construção da autonomia dos sujeitos, para buscar estas respostas.

Vale destacar ainda, a crítica de Seki e Simão (2014) que entendem a existência de duas problemáticas, que tornam inconciliáveis a proposta de empresa júnior e a função das universidades públicas no Brasil. Compreendemos que estas questões não são periféricas, e sim primordiais às empresas juniores; pois, caso se retire delas tais características, desaparece sua própria essência constitutiva. Aqui, referimo-nos ao papel das empresas juniores no empresariamento da ES e no fomento à concepção de empreendedorismo.

Para Seki e Simão (2014) o discurso do empreendedorismo, materializa-se na figura política de um/a trabalhador/a que é o/a único/a responsável pelo seu próprio sucesso. Figura típica de um momento econômico, em que a sociedade de mercado, não consegue oferecer sequer, os patamares mínimos de emprego e renda para a maior parte da população.

Os autores afirmam ainda, que o capitalismo é incapaz de criar condições de emprego e renda para todos/as os/as trabalhadores/as. E evidentemente, priorizar a formação empreendedora e empresaria dos/as estudantes da ES, em detrimento de uma educação crítica, política e social, trata-se não apenas de formar pragmaticamente a força de trabalho para

ocupar tais posições, mas, acima de tudo, formar em nível superior, sujeitos coadunados com um tipo de pensamento, com a incorporação de determinados valores compatíveis com o ideário do empresariado. Em outras palavras é formar para o capital. Diante desta problemática, o autor afirma que a universidade deve pensar o mundo do trabalho a partir de uma perspectiva crítica. Ou seja, ela deve ser capaz de pensar a técnica, a tecnologia e a preparação de seus quadros para atuarem na sociedade, mas deve fazê-lo pensando a cultura, a arte e a integração emancipada e integradora dos sujeitos, que ela pretende formar.

Tendo apresentado a análise dos documentos que instituem e regulamentam a ação do Programa Institucional em Extensão na UNEMAT, na etapa seguinte, passamos a análise do perfil pessoal, socioeconômico, cultural e acadêmico dos sujeitos atendidos, atualmente no âmbito da extensão na UNEMAT.

4.4.1 Categoria 01: Perfil dos/as Bolsistas do Programa de Bolsas em Extensão Universitária

Inicia-se o processo de análise dos dados em relação ao perfil dos/as bolsistas, atendidos/as pelo Programa em Extensão Universitária, na UNEMAT, que com suas informações e relatos nos ajudaram na realização desta pesquisa, sendo os/as que se encontravam vinculados/as ao programa, no período da coleta dos dados, com destaque para os cursos de vinculação na instituição, apresentados no quadro 25, a seguir:

Quadro 25: Os/as bolsistas do Programa em Extensão, participantes da pesquisa por curso de vinculação

Curso de vinculação	Total
Enfermagem	02
Educação Física	02
C. Biológicas	01
C. da Computação	01
Agronomia	01
Pedagogia	01
Matemática	01
Letras	01
TOTAL	10

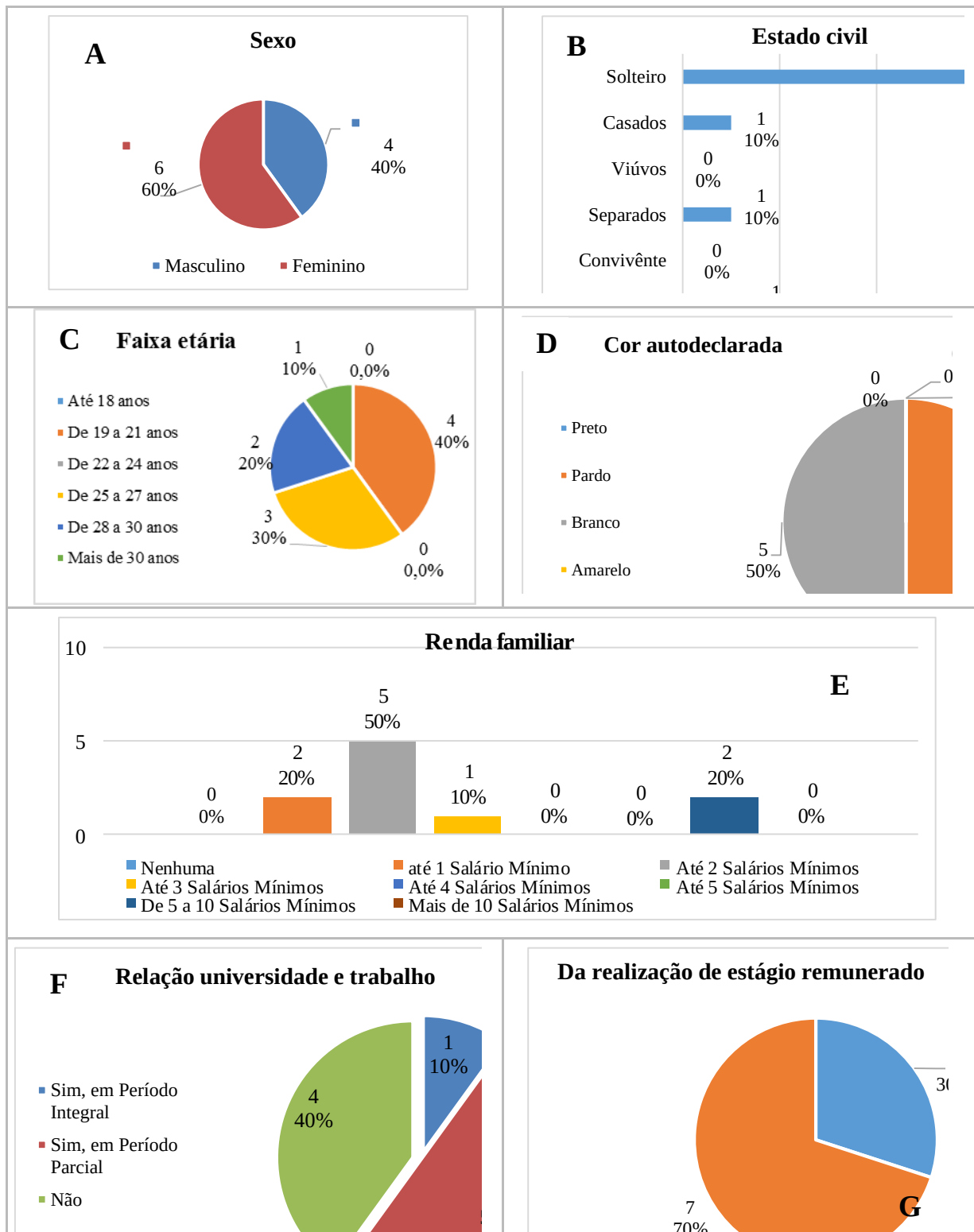
Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

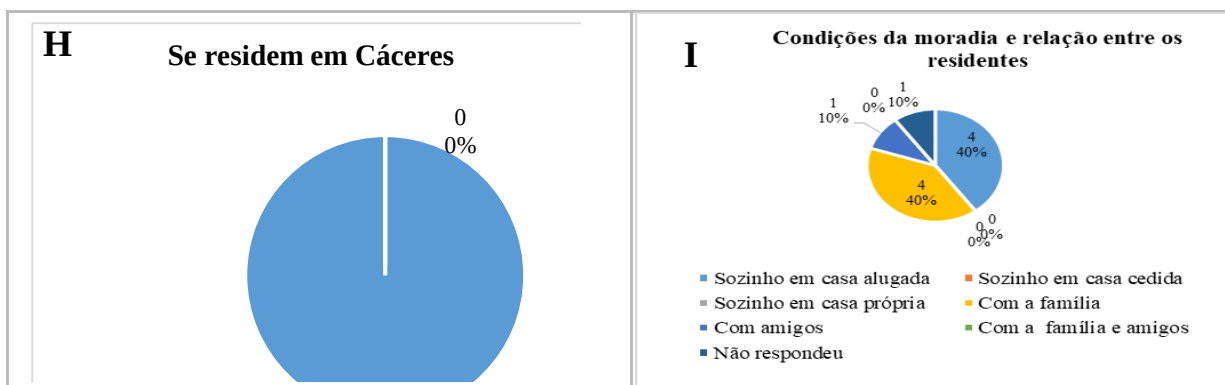
a) Dimensão 01: Perfil pessoal e socioeconômico

Os dados sobre o perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa em

Extensão da UNEMAT são demonstrados nos gráficos A, B, C, D, E, F, G, H e I ilustrados no quadro 26, a seguir:

Quadro 26 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do Programa em Extensão





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Em relação ao perfil pessoal dos/as participantes, é possível afirmar que 6 (60%) são do sexo feminino e 4 (40%) do sexo masculino, gráfico A. Vale ressaltar, que dentre os/as participantes, 6 estão vinculados aos cursos de licenciatura e 4 aos cursos de bacharelados. As 4 pessoas vinculadas aos bacharelados são do sexo feminino, sendo 2 da Enfermagem, 1 da Agronomia e outra das Ciências da Computação. Identificamos a presença de 4 pessoas do sexo masculino nos cursos de licenciaturas, sendo 2 das Ciências Biológicas, 1 da Educação Física e outro da Matemática. Restando nas licenciaturas mais duas pessoas do sexo feminino, ligadas cada uma respectivamente aos cursos de Letras e Educação Física.

De acordo com Cunha e Souza (2017) no que se refere aos/as profissionais ligados/as a Enfermagem, assim como, em outras áreas da saúde (exceto a Medicina) são predominantemente as pessoas do sexo feminino. Assim, a própria profissão é vista como feminina, por ser exercida em sua maioria por mulheres. Cunha e Souza (2017, p. 140) concluíram que:

A enfermagem se consolidou como profissão após o enfrentamento da hegemonia masculina na dominação do mercado de trabalho. Por outro lado, após consolidada, não permitiu a abertura da profissão para uma igualdade de gênero e atraiu pouquíssimos homens para atuar profissionalmente como enfermeiros. É necessário então, que os estereótipos de gênero sejam fragmentados nas profissões, para permitir o fim das desigualdades nas relações de trabalho.

Em relação a presença da mulher no curso de Bacharelado em Agronomia, é possível verificar, que embora incipientes, pelo fato da pesquisa se restringir apenas aos/as bolsistas e não abranger todos/as os/as acadêmicos/as vinculados/as ao referido curso, na instituição, que os dados se diferem do exposto por Godinho *et al* (2006, p. 87) que explica “há um território muito bem demarcado para as mulheres nas profissões que, justamente por serem consideradas femininas, são desqualificadas. E é nessas profissões que as mulheres têm, majoritariamente, almejado formação superior.

Em contraposição Mello (2017) entende que a as mulheres estão cada vez mais atuantes no mercado de trabalho, e na Agronomia não é diferente. Ainda que a profissão seja considerada majoritariamente ‘masculina’, as mulheres vêm rompendo esse modelo imposto e conquistando cada vez mais o seu espaço. Vale destacar, que cada autor realizou seus estudos em tempos diferentes, de 2006 a 2017 se passaram 11 anos, e a pesquisa de Mello (2017), demonstra que têm havido algumas mudanças neste cenário das profissões, os dados do Inep (2017) também caminham na mesma direção apontada por Mello (2017).

Em relação ao estado civil, foi possível perceber que a maioria 7 (70%) são solteiros/as gráfico B. Os dados alcançados para este indicador, não divergem dos encontrados nas três outras modalidades de bolsas já analisadas, nas etapas anteriores desta pesquisa, nas quais também foi predominante a presença de pessoas solteiras.

Em relação a faixa etária, a maioria 4 (40%) dos/as bolsistas revelaram que possuem entre 19 a 22 anos, seguidos por 3 (30%) entre 25 a 28, e 2 (20%), que revelaram estar entre 28 a 30. Apenas 1 (10%) revelou possuir mais de 30 anos. Conforme expõem o gráfico C.

Sobre a cor autodeclarada, houve equilíbrio entre os indicadores brancos/as e pardos/as, sendo 5 (50%) inclusos/as em cada um. Porém, não foram identificados/as nenhum/a bolsistas que se autodeclarou preto/a, amarelo/a ou indígena. Comparada as demais bolsas analisadas, até esta etapa de produção da pesquisa, em relação a esta dimensão, observamos esta diferença, que reside no equilíbrio entre os indicadores, pardos/as e brancos/as, gráfico D.

Em relação a renda familiar, também não apresentou diferença em relação as demais bolsas analisadas, sendo a maioria, 7 (70%) entre 1 a 2 salários mínimos, 5 (50%) com até 2 salários e 2 com renda de até 1 salário, gráfico E.

Vargas (2010, p. 114) entende, que a renda familiar, que se refere as condições socioeconômicas das famílias e incidem na educação escolar dos/as filhos/as, contribui para que desde o vestibular, momento de aproximação do/a estudante com a instituição, se possa perceber o grau de seletividade prévio, observando-se grande concentração de candidatos/as de alto poder aquisitivo, em cursos de elevado prestígio social, para os quais são selecionados/as os que obtêm rendimento excelente nas provas. Em oposição, observa-se também a preferência dos/as concorrentes da classe média baixa, por cursos de baixo prestígio social, nos quais, se pode obter a vaga com desempenho mediano.

Tendo em vista que a maioria dos/as bolsistas do programa são pertencentes a famílias com rendas de 1 até 2 salários mínimos, investigamos a relação destes sujeitos com o trabalho, a partir dos indicadores, “relação universidade e trabalho”, “realização de estágios

remunerados” e com relação aos “auxílios ofertados pela instituição”, as informações são apresentadas nos gráficos F, G e H.

Em relação ao trabalho, prevalece entre os/as participantes os/as que “trabalham em tempo parcial”, 5 (50%), seguidos/as pelos/as que “não exercem atividade remunerada, além da bolsa” 4 (40%) e 1 (10%) que afirmou, “trabalhar em tempo integral”.

Como já destacado na análise dos documentos que regulamentam o programa, é vedada a participação aos/as acadêmicos/as que possuam vínculo empregatício. Todavia, tendo em vista as condições socioeconômicas das famílias destes/as bolsistas, que em sua maioria, possuem renda de 1 a 2 salários mínimos, logo, com poucas condições financeiras para dar suporte aos seus/suas filhos/as, que estão em processo de formação acadêmica, e como revelado no estudo, 5 residem sem as famílias, sendo 4 sozinhos/as em casa alugada, 1 com amigos/as, como se espera que estes/as estudantes possam se manter na instituição, sem que possuam um vínculo empregatício, que lhes possibilitem obter uma remuneração acima da possibilitada por intermédio da participação na bolsa a qual pertencem?

Afinal, para quem são pensadas estas bolsas, a quem elas possuem a destinação de atender? Se não aos/as filhos/as da classe economicamente menos favorecida, que além de estudar, precisam exercer atividades remuneradas, a fim de se manterem nos cursos. Além da necessidade de participar em programas de bolsas, visando tanto os aspectos pedagógicos e acadêmicos, que elas podem favorecer, como também, as contribuições financeiras, que podem agregar mais recursos, aos seus parcos rendimentos, assim como, de suas famílias, economicamente desfavorecidas.

Sobre os estágios remunerados durante o período de realização do curso, 7 (70%) não realizaram nem estão realizando, e 3 (30%) afirmaram que sim. Em relação aos auxílios ofertados por intermédio do Programa de Assistência Estudantil, 8 (80%) não tiveram acesso e 2 (20%) sim. Sendo respectivamente, 1 na modalidade auxílio moradia e 1 auxílio alimentação.

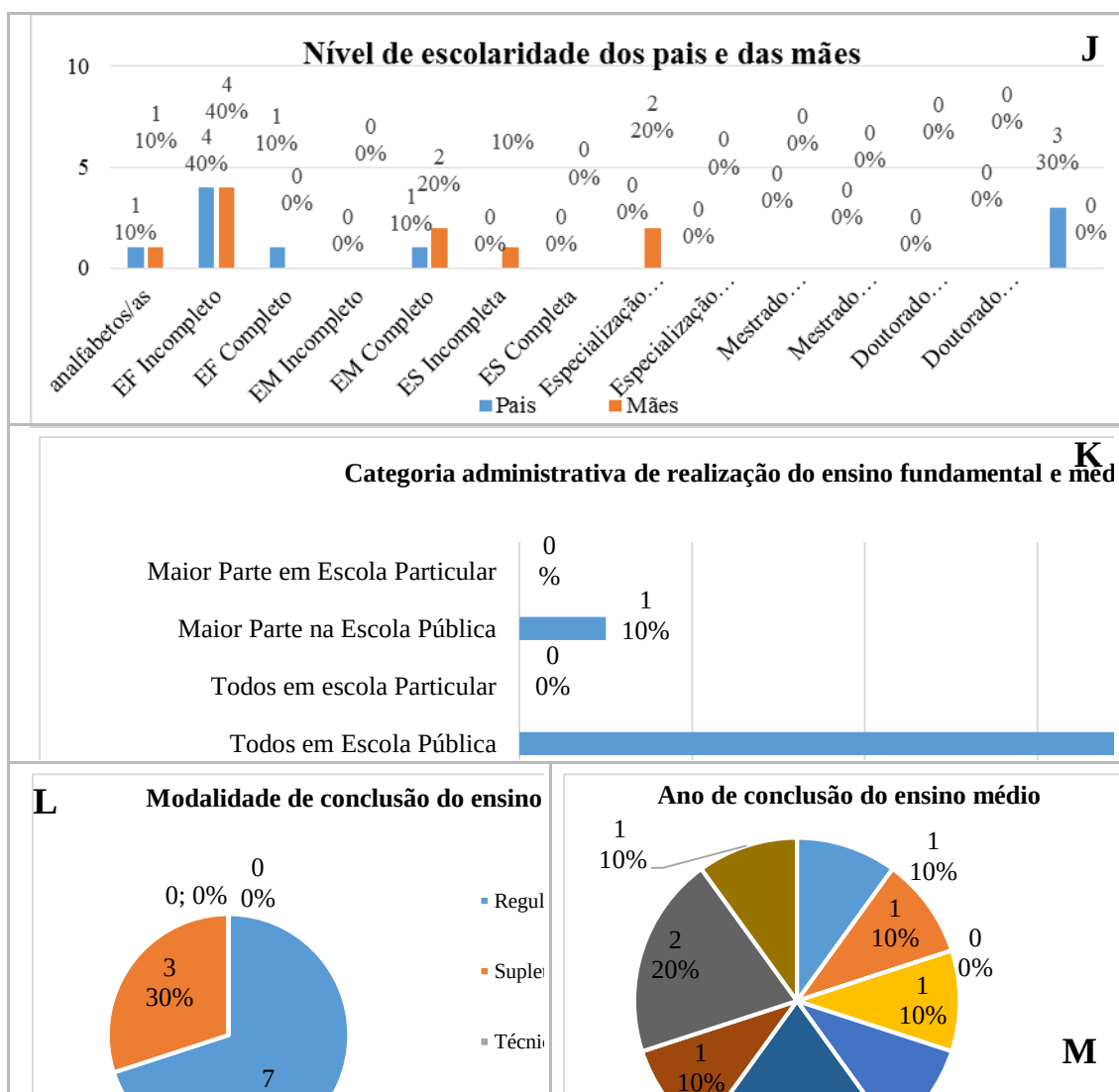
Tendo em vista que o local de residência dos/as estudantes interfere na sua permanência à medida que possibilita maior facilidade de acesso a instituição, quando próxima, e também dificulta o acesso, quando a distância entre a instituição e a residência é maior, sobretudo, quando residem em outra cidade, fato que tende a intensificar esta problemática, gerando inclusive, custos elevados para a sua locomoção, questionamos se os/as bolsistas residem em Cáceres. A exemplo do que ocorreu nos programas já analisados, todos/as revelaram que sim, como expressa o gráfico H.

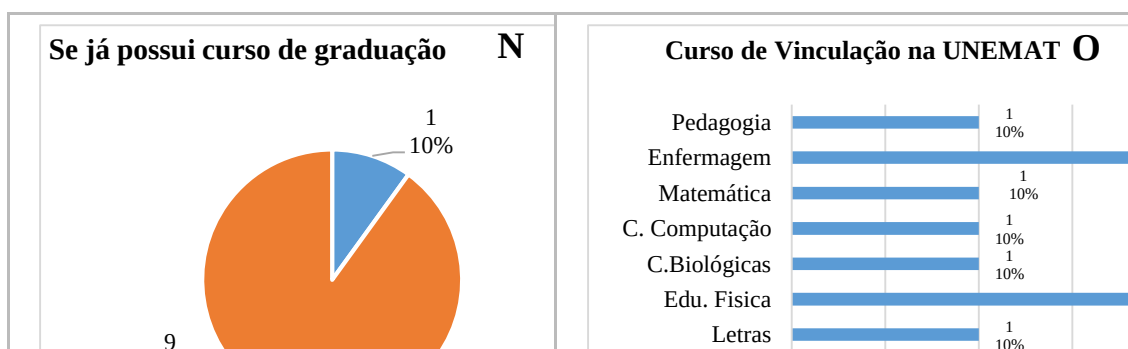
Questionamos ainda aos/as bolsistas, a respeito das condições das moradias e da relação existente entre eles/as e os/as demais moradores/as das residências, e conforme já adiantado anteriormente, a maioria 4 (40%) reside sozinho/a em casas alugadas, 4 (40%) com suas famílias e, 1 (10) reside sozinho/a em casa própria. Outro não respondeu, conforme observamos no gráfico I.

b) Dimensão 02: Perfil Cultural e Acadêmico

Os dados sobre o perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa em Extensão Universitária, da UNEMAT – 2019 estão ilustrados no quadro 27, que agrupa os gráficos J, K, L, M, N e O apresentados a seguir:

Quadro 27 - Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do Programa em Extensão





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

A literatura e as estatísticas nacionais, indicam que o âmbito familiar, interfere na relação dos sujeitos com a educação, especialmente, a formal, levando as pessoas que possuem pais e mães que estudam mais, também a estudarem mais, incidindo, de maneira especial, na aquisição de cursos superiores. Assim, iniciamos esta dimensão, buscando identificar o grau de escolaridade dos pais e das mães dos/as bolsistas em análise, gráfico J.

Houve maior recorrência de pais e mães com o ensino fundamental incompleto, sendo 4 (40%) pais e 4 (40%) mães. Para o indicador, ensino médio completo, as mães representam 2 (20%) e os pais apenas 1 (10%). Ao abordar graus mais elevados de instrução escolar, as mães aparecem 1 (10%) com especialização incompleta e 2 (20%) com especialização completa, reforçando o que vem sendo apresentado nos estudos recentes, que indicam, as mulheres estão estudando mais que os homens.

Estes dados corroboram com os dados apresentados pelo Inep (2018) que apresenta um total bem acima de mulheres matriculadas na ES, tanto ao analisar as categorias administrativas gerais, quanto públicas, e nas universidades estaduais, conforme a UNEMAT, nosso local de estudo.

Buscando analisar o perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas, para além da universidade, considerando que são sujeitos históricos, logo, vão se constituindo a partir de suas vivências, desde a mais tenra idade, investigamos então, sobre as categorias administrativas nas quais concluíram o ensino fundamental e médio, os resultados são demonstrados nos gráficos K.

Como é possível observar, não diferente das respostas dos/as bolsistas analisados nos programas anteriores, a grande maioria 9 (90%) dos/as 10 participantes, revelaram que realizaram o ensino fundamental e médio, 100% em escolas públicas, sendo que apenas 1 (10%) revelou ter realizado a maior parte de ambas as fases do ensino, em escolas da rede pública.

Como observado, de fato, os programas de bolsas da UNEMAT, têm pautado suas atuações, no sentido de atender aos/as estudantes advindos das escolas públicas de educação básica, este dado se apresenta muito positivo, demonstrando, que apesar de não ser sistematicamente planejado, tem havido uma relação entre os programas de bolsas ofertados por intermédio das Pró-Reitorias, e as políticas afirmativas da instituição, buscando assim, garantir não apenas o ingresso dos/as estudantes da educação básica, em seu ambiente educativo, mas também, atendê-los, para que possam permanecer e concluir os cursos.

Questionamos também sobre a modalidade de conclusão do ensino médio, na intenção de traçar o percurso escolar dos/as bolsistas, antes das suas entradas na ES, os resultados são apresentados no gráfico L.

Como observado, a exemplo do ocorreu nas demais bolsas analisadas, a maioria, 7 (70%) dos/as 10 respondentes, concluiu o ensino médio na modalidade regular, e 3 (30%) no supletivo, indicando que tiveram o percurso na educação básica marcado por alguma situação, que os/as impossibilitou de concluir o ensino médio na modalidade regular, e no tempo previsto como ideal. Pois como afirma, o Art. 37 da LDB, a “Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”, direitos já garantidos na Constituição de 1988, que em seu Art. 208, afirma que é dever do Estado garantir “o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria”.

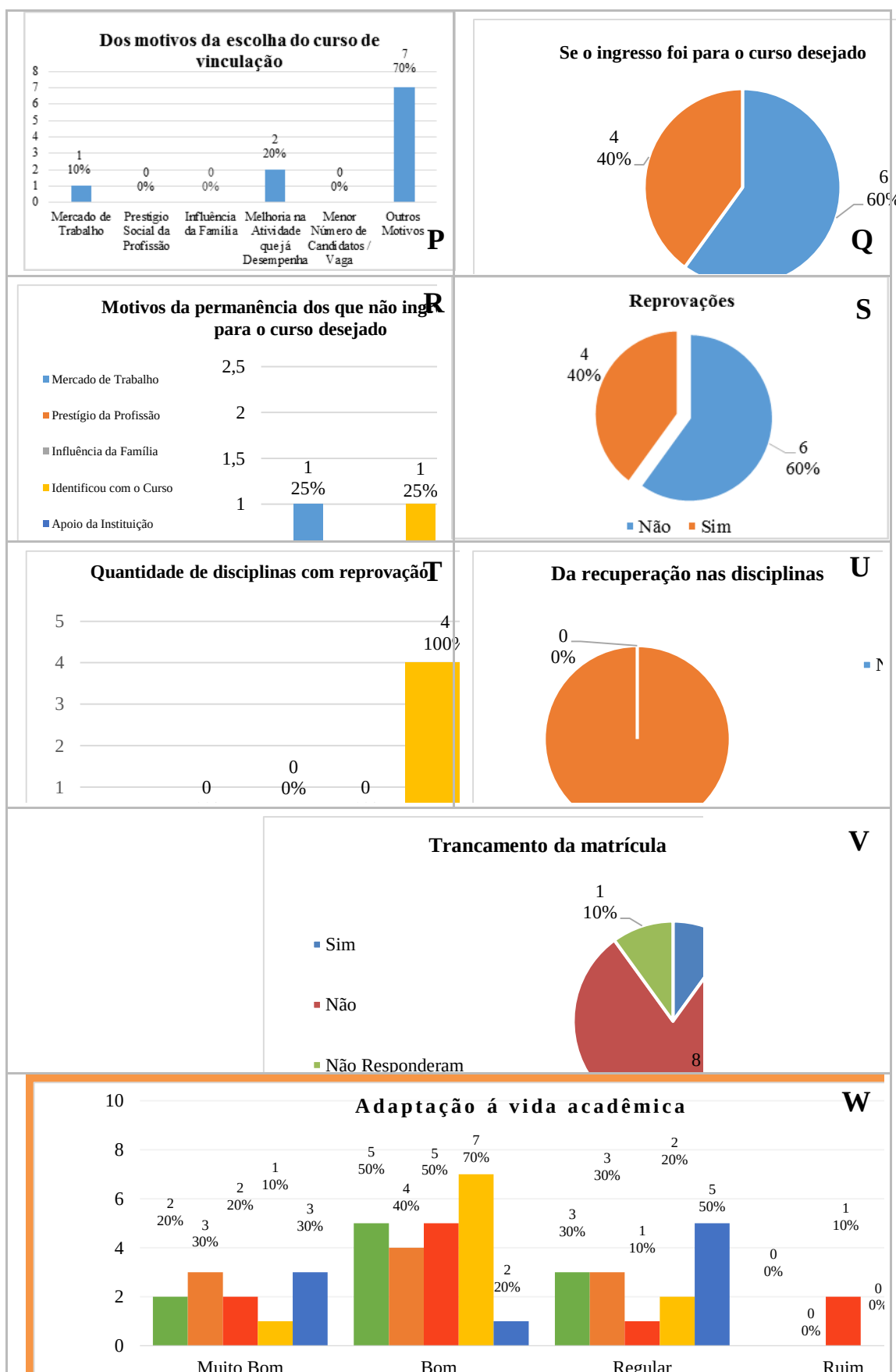
Questionamos também os/as bolsistas sobre o ano de conclusão do ensino médio. Houve nas respostas, maior incidência para os indicadores entre 2015 a 2017, que contabilizam 5 (50%) dos/as respondentes. Apenas 1 (10) afirmou que concluiu antes de 2010, como expõe o gráfico M.

Enfim, chegamos de fato a ES, e perguntamos aos/as bolsistas, se já possuem cursos de graduação. Os resultados apontaram que apenas 1 (10%) já possui graduação e para 9 (90%) dos/as participantes, esta será a primeira, como exhibe o gráfico N.

Em relação aos cursos de vinculação dos/as bolsistas pesquisados na UNEMAT, 4 (40%) são dos bacharelados, sendo 2 (20%) da Enfermagem, 1 (10%) da Agronomia e 1 (10%) das Ciências da Computação. 6 (60%) estão vinculados as licenciaturas, sendo 2 (20%) à Educação Física, 2 (20%) a Biologia, 1 (10%) a Letras e 1 (10%) a Matemática, gráfico O.

Tendo identificado o curso de vinculação dos/as bolsistas, buscamos investigar os motivos das suas escolhas pelos cursos, e outras situações, cujos gráficos P, Q, R, S, T, U, V e W, agrupados no quadro 28, apresentam os principais resultados:

Quadro 28 - Sequência do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do programa em Extensão



Fonte: Quadro organizado pela autora, 2019.

Em relação aos motivos da escolha do curso, apenas 1 (10%) respondeu que a escolha se deu em virtude do “Mercado de Trabalho”, e outros/as 2 (20%) revelaram que foi devido à busca pela “Melhoria das Atividades que já Desempenham”. Os/as 2 (20%) que escolheram a alternativa “Melhoria da Atividade que já Desempenham” estão vinculados/as, respectivamente, aos cursos de “Educação Física” e “Agronomia”. Enquanto o/a que escolheu devido ao “Mercado de Trabalho”, está vinculado/a ao curso de “Matemática”, gráfico P.

Para os/as demais, as alternativas apresentadas pelo estudo, a exemplo de outros que vêm buscando desvendar os percursos acadêmicos dos/as estudantes da ES, não conseguiram abarcar as principais razões que os/as levaram as escolhas dos cursos, para os quais se vincularam. Essa limitação da pesquisa, pode indicar que para possibilitar a coleta de dados mais promissora com relação aos motivos que levam os/as estudantes da ES, a escolha dos cursos, seja importante que os/as pesquisadores/as, além de apresentar algumas alternativas, para a escolha, possibilitem que os/as próprios/as participantes das pesquisas, indiquem suas razões específicas, optando pela adoção de uma questão mista.

Pesquisamos também, se os/as bolsistas ingressaram para os cursos desejados, e os resultados estão dispostos no gráfico Q. Dos/as 10 bolsistas participantes 4 (40%) revelaram que não ingressaram para o curso desejado. Destes/as, 2 (20%) estão vinculados/as ao curso de “Enfermagem”, conforme também ocorreu no Programa FOCCO, 1 (10%) as “Ciências Biológicas”, e 1 (10%) as “Ciências da Computação”.

A eles/as, também questionamos, sobre os motivos que os levaram a permanecer nos cursos, apesar de não serem os desejados. 1, afirmou que o motivo da permanência, se dá em virtude de “Ter se Identificado com o Curso”, 1 elencou que permanece devido ao “Mercado de Trabalho”, e 2, disseram que foi por outros motivos, não revelados, como é possível observar no gráfico R.

Buscando aprofundar as informações em relação ao percurso acadêmico dos/as bolsistas, questionamos em relação às possíveis reprovações que possam ter ou estejam vivenciando nas suas trajetórias na universidade, os resultados são expostos no gráfico S.

Dos/as 10 bolsistas 6 (60%) não tiveram nenhuma reprovação, até o momento do curso. Porém, 4 (40%) tiveram. A estes/as últimos/as, questionamos sobre o total de disciplinas que estiveram ou estão nas condições de reprovados/as, ambos/as informaram que viveram reprovações em quatro ou mais disciplinas, conforme apresentado no gráfico T.

Foi perguntado aos/as bolsistas, se já haviam conseguido recuperar as disciplinas, nas quais haviam ficado na condição de reprovados/as. 4 afirmaram que sim. Perguntamos também se a recuperação da disciplina havia de dado no âmbito do próprio curso de

vinculação, ou em outro curso da instituição, e 2 afirmaram que foi no próprio curso, enquanto que, 2 disseram que realizou a recuperação em outro curso, gráfico U.

Contabilizam-se entre as já recuperadas, 16 ou mais disciplinas, sendo que nenhum/a acadêmico/a, bolsistas do Programa em Extensão Universitária, participante da pesquisa, se encontra, atualmente, no 2º semestre de 2019, período de realização da pesquisa, na condição de reprovado/a. Este é um dado muito importante, pois indica que apesar de algumas reprovações, os/as bolsistas têm conseguido a recuperação destas disciplinas, ainda durante o processo, não ficando para os momentos de finalização dos cursos, o que poderia resultar em retenções e na não integralização dos cursos, nos prazos previstos.

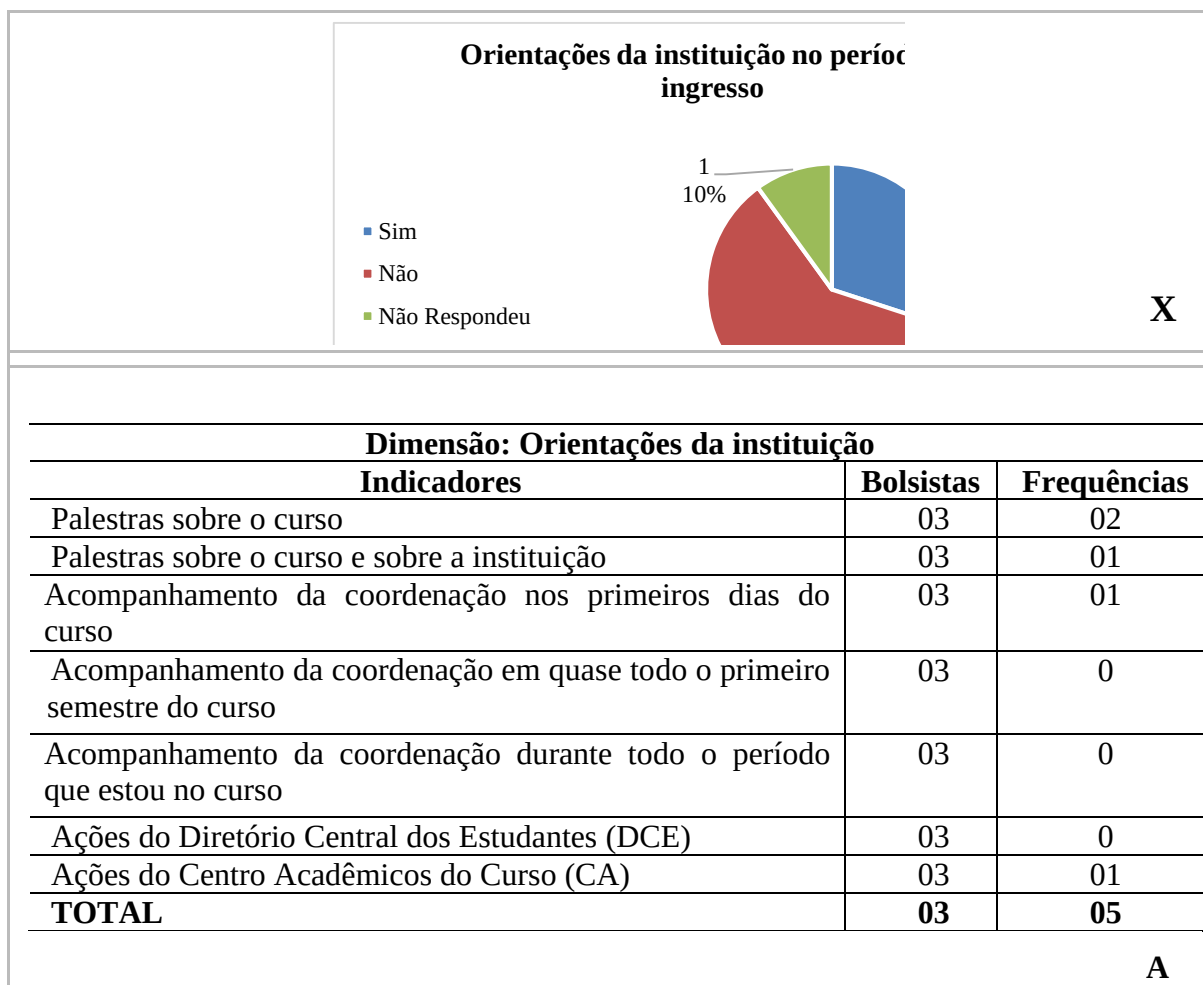
Tendo em vista, que o trancamento da matrícula também é um entrave a conclusão dos cursos, questionamos em relação a esta situação, e dentre os/as respondentes 8 (80%) afirmaram que não havia trancado, 1 (10%) revelou que sim e outro/a não respondeu a esta questão, gráfico V.

Para finalizar a dimensão do “Percurso Cultural e Acadêmico” dos/as bolsistas do Programa Extensão em Universitária da UNEMAT, investigamos em relação a adaptação deles/as à vida acadêmica, direcionando questões relacionadas as relações interpessoais com os/as colegas e professores/as dos cursos, a relação com a coordenação do curso e da instituição como um todo. Ainda questionamos em relação a rotina de estudo, os dados estão agrupados no gráfico W, e revelam que a maioria avaliou o processo de adaptação à vida acadêmica, como bom.

c) Dimensão 03: Orientação da instituição no período de ingresso no curso

Na dimensão 03, foram analisadas as “Orientações da UNEMAT no período do ingresso no curso”, e buscamos identificar se este processo tem sido uma prática corrente na instituição, nos últimos anos. Os resultados são apresentados no quadro 29, seguinte, que agrupa o gráfico X e a tabela A:

Quadro 29 - Orientações da instituição aos/as bolsistas do Programa em Extensão



Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

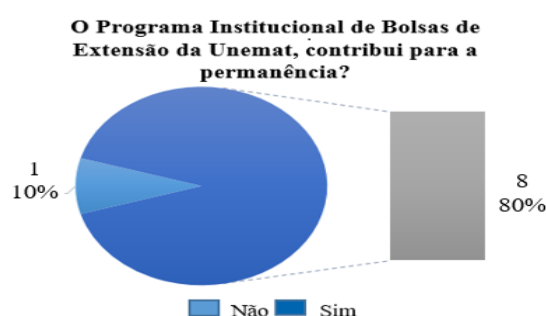
O gráfico X, apresenta as respostas, em relação as orientações da instituição aos/as acadêmicos/as, cujos relatos de 3 (30%) entre os/as 10 bolsistas afirmaram positivamente, enquanto que 6 (60%) negaram, ter recebido tais orientações.

Na tabela A, apresentamos a frequência com que foram mencionadas os indicadores disponíveis, para a escolha dos/as respondentes, a fim de compor as orientações recebidas da instituição. Houve maior incidência para o indicador, “Palestras sobre o curso”, escolhida por 2, dentre os/as 3. Vale informar que a questão dava liberdade para que os/as respondentes escolhessem mais de uma alternativa, e por esta razão, as frequências apresentadas na referida tabela, excederam ao total de pessoas que responderam a indagação.

4.4.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Bolsas em Extensão para a Permanência na UNEMAT

Iniciamos as análises da categoria 02: “Contribuições do Programa de Bolsas em Extensão, para a permanência na UNEMAT”, na concepção dos/as bolsistas, com os resultados das respostas atribuídas pelos/as respondentes, à última questão fechada do questionário, que investigou diretamente, se eles/as consideram que Programa contribui para a permanência deles/as na UNEMAT apresentados no gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 - Resposta dos/as bolsistas da extensão sobre as contribuições do programa para a permanência



Fonte: Produzido pela Autora, 2019.

A concepção dos/as respondentes, materializada nos relatos, indicaram que dentre os/as 10 participantes 8 (80%) consideraram que a participação no programa contribui para a permanência deles/as na instituição e no curso, porém 1 (10%) considerou que não, e 1 (10%) não respondeu esta questão.

De posse desta importante informação, finalizamos a análise das questões fechadas do questionário e iniciamos a análise das questões abertas, vinculadas a esta modalidade de bolsa, a fim de alcançar um aprofundamento em relação às contribuições do programa para a permanência, a partir das informações produzidas pelos/as respondentes, exibindo a imagem da nuvem de palavras, que expõe os termos mais recorrentes, nas respostas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, conforme indica a figura 5, a seguir:

Devido estar longe da minha família, morando sozinho aqui na cidade de Cáceres, minha participação na bolsa de estágio além de me dar uma ajuda no meu capital financeiro, me auxilia como cidadão referente ao meu convívio social, além de enriquecer meus conhecimentos acadêmicos (ABEU 04, 2019).

Está me ajudando no raciocínio lógico com funções aplicadas em busca de dados no Excel, onde eu acabo conceituando as noções matricial, na localização de células do Excel (ABEU 04, 2019).

Remuneração, aprender conteúdos novos relacionados a área da graduação, conhecer como funciona o mercado de trabalho (ABEU 54, 2019).

O que me mais me fez ficar no curso, foram os trabalhos/pesquisas que participei. Vi que não tinha uma distância tão grande do que eu queria em outro curso (ABEU 59, 2019).

Dentre os indicadores que podem concorrer para a não permanência dos/as estudantes na ES, Oliveira, Dias e Piccoloto (2013) destacam as dificuldades relacionadas às capacidades de raciocínio, leitura, memória e de manter a concentração, que podem ser definidas como “dificuldades cognitivas”, que podem levá-los/as a ter: dificuldades na aprendizagem, na assimilação dos conteúdos, na concentração, memória, e outros, necessários ao bom desempenho acadêmico. As análises dos conteúdos descritos a seguir, demonstram que a participação no programa tem ajudado na superação destas problemáticas, o que permite dizer, que tem contribuído para a permanência na instituição e no curso.

Vale destacar também, o relato no qual socializa, que através da participação no programa, teve acesso a participação em trabalhos e pesquisas e que estas práticas, contribuíram para a sua permanência, além do fato, de que através da extensão, pode perceber que a distância entre o curso que está vinculado e o que desejava fazer, inicialmente, na prática, não é tão grande quanto concebia.

Certamente o conhecimento construído acerca do curso, contribuiu para maior satisfação do/a bolsista com o próprio curso, e para que tivesse mais estímulo em permanecer e concluí-lo.

Sobre esta questão, vale ressaltar Silva Filho (2009), que destaca dentre as razões que podem contribuir para a não permanência do/a estudante da ES, a falta de orientação vocacional, que pode levá-lo/a, a desistir de uma carreira, e tentar outra, logo que tem consciência de que aquele curso não tem afinidade com as suas habilidades. Entretanto, ao perceber estas particularidades do curso, no qual está vinculado, houve o inverso e o/a acadêmico/a que não conhecia a aproximação entre o curso que desejava e aquele no qual conseguiu ser aprovado/a, teve sua permanência afetada positivamente, por esta informação.

b) Dimensão 02 - Constituição da identidade profissional

Caldas e Barbosa (1995, p. 31) entendem que “a principal atividade de extensão dos universitários tem sido os estágios, tanto curricular, como não curricular”, como é o caso do respondente seguinte, que afirma:

O estágio remunerado tem me possibilitado ver a instituição por outro viés, agregando ainda mais conhecimento, experiência e novas formas de olhar a profissão que seguirei (ABEU 95, 2019).

O estágio mencionado pelo/a bolsista se refere ao não curricular. Dentro Política Nacional de ES, o estágio supervisionado é regulamentado pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro, de 2008, que explica, a prática do estágio supervisionado pode ser curricular ou não curricular, respectivamente, obrigatório ou não obrigatório.

De acordo com a referida lei, o estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Pode se dar em atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na ES, desenvolvidas pelo/a estudante, e somente poderão ser equiparadas ao estágio obrigatório, em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro, de 2008, é necessário que haja compatibilidade entre a área na qual o/a estagiário/a irá realizar o estágio não curricular, ligando as atividades oferecidas pelo estágio, aos conteúdos curriculares presente nas ementas dos cursos de vinculação. Além disso, são elementos condicionantes, que os horários, destinados ao estágio, não venha a oferecer incompatibilidade com o horário do curso; outra condição importante, se faz no sentido, de que haja um/a professor/a efetivo/a por parte da instituição, para acompanhamento do/a estagiário/a, assim como, profissional da área, na organização concedente do estágio, para supervisioná-lo/a, logo, apesar de não ser curricular obrigatório, também demanda algumas características idênticas. A legislação institui ainda, que o descumprimento destas prerrogativas, dentre outras, constituirá o estágio como vínculo empregatício, vedado por esta legislação.

Sobre as contribuições do estágio não obrigatório, para a formação dos/as estudantes de graduação, os sujeitos desta pesquisa afirmaram que:

Enriquece o currículo, melhora a comunicação com terceiros e promove a aprendizagem de novas funções (ABEU 04, 2019).

Como é possível perceber no relato do/a bolsista, ele/a entende, que a participação na extensão tem possibilitado enriquecer o seu currículo, melhorar a comunicação e aprender novas funções. Os conteúdos presentes na sua fala reforçam o que afirma Jezine (2004, p 1), visto que para ela, a extensão:

É parte orgânica do currículo na formação de educadores e profissionais, pois a partir de sua dinâmica social se dá a produção das relações interdisciplinares entre as práticas de ensino e pesquisa, caracterizando-se como o elo de integração do pensar e fazer, da relação teoria-prática na produção do conhecimento.

Do ponto de vista da formação universitária, entendemos que um dos principais compromissos que a universidade e os programas de extensão universitária precisam ter muito claros, é buscar formar pessoas críticas e políticas que criem vínculos com os movimentos sociais, que assumam compromissos sociais diferenciados, e não pensem simplesmente em conquistar um emprego em áreas de grande reconhecimento, uma pessoa que não queira apenas se dar bem na vida, mas fazer da sua prática profissional, uma ação social benéfica no espaço ao qual está inserida, benéfica aos/as outros/as, aos quais dirige a sua prática profissional.

Além disso, o/a extensionista precisa ter gosto pelo que está sendo realizado durante o estágio, ele/a precisa antes de tudo, se identificar com a área, e perceber, que há um grande valor na relação que estabelece com o âmbito da prática, conforme se observa no relato do/a bolsista a seguir:

O melhor de tudo é poder estar conectado com a natureza, e com as pessoas ao mesmo tempo. De poder estar em sala de aula ensinando crianças, que podemos sim ter um mundo melhor, mais sustentável e harmônico para viver. Isso faz com que eu permaneça no curso (ABEU 108, 2019).

É possível perceber, na afirmação do/a bolsista, ao mencionar que a participação no projeto de extensão faz com que permaneça no curso, que ele/a já vem assumindo um compromisso social ético, através da sua prática, e que percebe a relação entre o processo de ensino e a construção de um mundo melhor, mais sustentável e harmônico para viver.

Estas mesmas referências foram encontradas no estudo elaborado por Souza (2016), no qual investigou sobre a construção da consciência ética, por parte de acadêmicos extensionistas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina.

Souza (2016) chama a atenção na sua pesquisa, para o fato dos/as acadêmicos/as da extensão, estabelecerem uma interação com as comunidades, com os sujeitos, como é o caso mencionado pelo/a bolsista acima, que relata, sobre a sua experiência com os/as estudantes da educação básica, neste sentido, para a autora faz-se de grande relevância a construção dos

princípios éticos e humanos, pois ao lidar com pessoas, os/as acadêmicos/as estão lidando com expectativas e necessidades, as quais são subjetividades que demandam cuidado e comprometimento.

Além disso, os/as coordenadores/as de projetos de extensão, explica à Souza (2016) em sua pesquisa, que quando se propõe um projeto de extensão, que seja desenvolvido no âmbito do próprio campus, fica muito mais fácil de controlar o seu desenvolvimento. Entretanto, quando ele rompe a barreira dos muros da instituição, ao ser desenvolvido em uma comunidade, ele não se dá diretamente sobre os olhares do/a coordenador/a, o que exige muito mais compromisso e ética por parte dos/as acadêmicos/as bolsistas.

c) Dimensão 03 – Ações qualificadoras do ensino

Primão (2015) em sua pesquisa, insere os Programas de Bolsas em Extensão Universitária no grupo dos programas que possibilitam a vivência de experiências qualificadoras do ensino e contribuem para a permanência acadêmica na ES. Dentre estas experiências, os/as bolsistas da Extensão da UNEMAT, que responderam ao questionário desta pesquisa, destacaram a participação em eventos científicos, conforme os relatos a seguir apresentam:

A dança as coreografias têm me levado a vários lugares diferentes. E nos faz ver a evolução dos nossos alunos, a mudança da rotina e seus benefícios (ABEU 38, 2019).

Ajuda financeira. Possibilidade de participação em eventos. Contribuição maior nos projetos de extensão (ABEU 84, 2019).

Participação em eventos científicos (ABEU 117, 2019).

Também foi possível observar, ao analisar as falas dos sujeitos, que o programa promove a qualificação do ensino, para além do/a próprio/a acadêmico/a, que se dá a partir da sua interação com o público atendido pelo projeto, e dos benefícios que este trabalho possibilita. Situação que se faz possível, por intermédio do desenvolvimento do projeto de extensão, ao qual os/as acadêmicos/as participam.

d) Dimensão 04 - Contribuições Econômicas

Ainda em relação aos indicadores que podem concorrer para a não permanência dos/as estudantes na ES, Oliveira, Dias e Piccoloto (2013) citam os problemas de origens econômicas, que também foram evidenciados por participantes do estudo elaborados por eles, ao relatarem as dificuldades financeiras, que são amenizadas a partir da participação nas bolsas acadêmicas.

Caldas e Barbosa (1995) relatam que desde 1995, quando realizaram um estudo, tendo como objeto de pesquisa, a extensão universitária, que o estágio não curricular já vinha despertando interesse crescente entre os/as estudantes, em razão das contribuições para a formação profissional e remuneração, sob a forma de bolsa. O mesmo ocorre em nosso estudo, com relação a alguns/mas bolsistas que destacaram, dentre as contribuições do programa, as econômicas, conforme os relatos que seguem:

Primeiro como o curso é integral não teria como eu trabalhar para eu me sustentar. Apesar de ser pouco o que recebo e ter que pagar contas (água, luz, comida e outros gastos) ando conseguindo viver às barras e barrancos. Não tranquei, mas desisti de 3 semestres, porque tinha acabado a vigência da minha bolsa, então tive que trabalhar para me manter, pois não moro com a minha família. Mas sigo firme e forte em terminar o curso (ABEU 04, 2019).

Uma ajuda na renda da Família e isso diminui a possibilidade de largar a faculdade para ir atrás de um emprego para me sustentar (ABEU 117, 2019).

Renda para a família, ajuda no orçamento dos estudos, e nos dá experiência! (ABEU 38, 2019).

É importante destacar, que embora o valor da bolsa não seja alto, possui uma grande importância no que refere aos aspectos financeiros para os/as bolsistas, pois como relata (ABEU, 04), que não mora com a família e por motivo de finalização da bolsa, teve que desistir do curso por 3 semestres, e se dedicar ao trabalho para se manter.

Vale destacar algumas implicações do não trancamento da matrícula, na UNEMAT, conforme informou que procedeu o/a acadêmico/a bolsista (04). Segundo explica Souza (2017), o não trancamento da matrícula, pode o/a acadêmico/a à perda da vaga, pois caso não efetive a matrícula no semestre seguinte, passa a ser contabilizado como evadido da instituição e do curso.

Vale destacar ainda, o relato de (ABEU 117), que expressa a relevância da bolsa para que possa se dedicar a graduação e não a um possível emprego, situação necessária, caso não

fosse atendido pela bolsa. Na mesma perspectiva, relata (ABEU 38), destacando a importância da quantia recebida para a composição da renda familiar.

e) Dimensão 05 - Desafios e Possibilidades do Programa de Bolsas em Extensão da UNEMAT

Em relação aos desafios do Programa de Bolsas em Extensão da UNEMAT, identificados nos relatos dos/as bolsistas, destacam-se as exigências que os/as bolsistas não tenham acúmulo de bolsas e nem vínculo empregatício, ou seja, carteira assinada. Como já relatado anteriormente, entre os/as 10 participantes do programa, 7 (70%) possuem renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, são filhos/as da classe economicamente desfavorecida. Diante das exigências expressas na Resolução nº 044/2016, como pode ser possível que estudem e façam parte do programa, se também precisam realizar outras atividades remuneradas, para suprir as suas necessidades básicas.

Não poder ter acúmulo de bolsa ou carteira assinada, a carga horária é muito alta pelo valor ofertado (ABEU 38, 2019).

Os atrasos no pagamento da bolsa (ABEU 108, 2019).

Outros desafios destacados pelos/as bolsistas se relacionam a questão dos valores pagos pelas bolsas, que segundo eles/as, não correspondem a carga horária, que precisam dispor, para atuação no programa, e os atrasos nos repasses dos valores. Vale ressaltar, que estes desafios foram identificados, até o presente momento da pesquisa, em todos os programas analisados.

Em relação às possibilidades do Programa Institucional de Bolsas em Extensão da UNEMAT, na perspectiva dos/as bolsistas, é importante destacar, que ao elaborarem os seus discursos, apresentaram algumas importantes sugestões, para a melhoria do programa, que podem ser empregadas pelos/as formuladores/as das ações de extensão na instituição, como subsídios as tomadas de decisões, tendo como perspectiva, contribuir para a superação dos desafios apresentados pelo seu público alvo.

Vale ressaltar, que os/as bolsistas se valeram justamente, dos desafios apresentados nos discursos produzidos, para sugerirem mudanças, como evitar os atrasos nos repasses dos valores, e possibilitar o aumento do valor repassado mensalmente, a fim de tornar a remuneração mais justa, em relação ao tempo e a dedicação destinados ao programa, conforme os relatos a seguir:

Primeiro ter mais respeito conosco, sei que o dinheiro não é repassado pelo governo todos os meses, mas a gente tem despesas à pagar. Melhorar nem que seja 100,00 R\$, ou até mesmo 50,00 R\$, pois no meu caso não moro com parentes, eu moro com amigos dividimos despesas, mas mesmo dividindo quase que não consigo passar o mês. Isso sem contar com os atrasos, aí sim que aperta mais. Daí vem aluguel cobrando. Vem geladeira sem nada para comer, etc. Acho que é isso (ABEU 59, 2019).

Mais liberdade de trabalho, uma remuneração digna pelo trabalho desenvolvido, e principalmente, pelos resultados alcançados (ABEU 38, 2019).

Pontualidade com o pagamento (ABEU 87, 2019).

Destacamos o relato do/a bolsista (ABEU, 59), que representa um desabafo, ao relatar sua situação, diante dos desafios enfrentados, devido aos poucos rendimentos e em razão dos atrasos no pagamento da bolsa. Diante de relatos como este, se torna impossível não destacar novamente, o exposto na Resolução 044/2016, que veda os/as participantes do programa, de exercerem atividades remuneradas, além das realizadas no programa. É importante que os/as formuladores/as destas Resoluções entendam, que em primeira importância estão as necessidades básicas dos/as acadêmicos/as, alimentação, moradia que são imprescindíveis para que permaneçam nos cursos, com o mínimo de qualidade de vida.

Ao tomar conhecimento de situações com a identificadas neste estudo, voltamos para as afirmações de Castelo Branco, Jezine e Nakamura (2016, p. 770) que chamam a atenção para:

A necessidade de acolhimento dos alunos em situação de vulnerabilidade, [...] não é apenas um dado científico, mas um desafio para uma instituição que pretende cumprir seu papel social e ultrapassar a dimensão do acesso aos saberes elaborados. Faz-se urgente a elaboração e adoção de políticas de permanência, com um robusto programa de assistência estudantil dotado da viabilidade de moradia, alimentação e promoção da saúde para atendimento ao maior quantitativo de alunos em situação de vulnerabilidade.

Por fim, apresentamos a sugestão do/a bolsista, para que haja a desburocratização do processo necessário ao recebimento da bolsa, que aliada aos atrasos, é considerado uma exigência que dificulta a participação, que o leva a sugerir, mais *“facilidade no processo de recibos e pagamentos sem atraso* (ABEU 84, 2019).

Sobre esta questão, é importante informar, que todos os meses os/as acadêmicos/as precisam levar os recibos devidamente, assinados pelos/as orientadores/as, no departamento responsável pelas questões financeiras da instituição, pois os valores não são depositados na conta do/a bolsista, até que esta ação burocrática seja realizada.

Para finalizar esta parte da análise, destacamos de maneira especial, os resultados apresentados na pesquisa de Renzo, Nascimento e Maquêa (2017) em relação a participação

de acadêmicos/as em programas de bolsas, que indicaram, dentre outras contribuições, que incidem diretamente na permanência acadêmica, a melhora da aprendizagem, do rendimento individual e do sentimento de pertencimento dos/as estudantes a universidade.

É importante entender, que o sentimento de pertencimento, suscita outros sentidos nos sujeitos, de iguais relevâncias, como o sentimento de que sua participação nos debates e nos diálogos produzidos, a fim de subsidiar os processos de tomadas de decisões, que envolvem o fazer da universidade é necessário, pois ao se sentir parte do grupo universitário, os sujeitos passam a entender, que precisam e, mais, passam a desejar participar mais do processo, da vida desse grupo.

Sobre a importância dos debates e do processo participativo, Lima (2010, p. 207) ajuíza, que para haver “debate e reflexão é necessário que os sujeitos encontrem espaços abertos”, pois “a participação é um processo de negociação entre atores, que pode definir o fazer universidade. Destaca ainda, que a avaliação institucional participativa pode ser uma estratégia que abre espaços de discussão e possibilita esse diálogo” (LIMA, 2010, p. 207).

Lima (2010, p. 206, 207) entende ainda, que a avaliação institucional participativa, pode ser “colocada como uma alternativa que possibilita esse diálogo, na medida em que possibilita a produção de espaços de discussão, nos quais as pessoas possam refletir sobre suas ações buscando melhorias nas atividades desenvolvidas”.

Desta forma, é possível perceber que Lima (2010) ao repensar as formas de participação dos sujeitos na universidade apresenta como possibilidades e perspectivas, o processo de avaliação institucional, que para a autora, possibilita estimular o protagonismo de sujeitos ativos e produzir uma democracia forte, vicejando em suas entranhas e espraiando-se pela sociedade, cuja extensão também tem como espaço de ação.

Entendemos que o exposto pela autora, é o que se espera de um Projeto Institucional em Extensão. Que possibilite vivências democráticas, pautadas na formação crítica, política, social e na troca de saberes entre os sujeitos da universidade, incluindo tanto os/as docentes, quanto os/as acadêmicos/as e os técnicos/as e a sociedade.

4.4.3 Síntese do Programa em Extensão Universitária

No que se refere ao perfil dos/as acadêmicos/as bolsistas atendidos/as pelo Programa Institucional em Extensão da UNEMAT, campus Cáceres, realizada a partir da amostra de 10 bolsistas, que participaram desta pesquisa, em síntese, podemos afirmar em relação ao perfil

pessoal e socioeconômico, que a maioria, a exemplo dos demais programas analisados até o momento da pesquisa, é do sexo feminino 6 (60%).

Em relação ao estado civil, também em consonância com os resultados apresentados nos programas de bolsas analisados anteriormente, houve preponderância de pessoas solteiras, 7 (70%), no que se refere a faixa etária, apresentou similaridade com o PIBID, sendo a maioria, 4 (40%) entre 19 a 22 anos.

Sobre a cor autodeclarada, em divergência com os três programas analisados até o momento da pesquisa, houve igualdade entre os/as autodeclarados/as pardos/as e brancos/as, sendo 5 (50%) para cada cor.

Em relação a renda familiar, a maioria é pertencente a famílias com renda de até 2 salários mínimos, sendo 5 (50%). A exemplo do FOCCO, apresentou que apenas 2 bolsistas possui renda familiar de apenas 1 salário mínimo. A maioria revelou que exerce atividade remunerada, além da bolsa, o que leva a entender, que os recursos advindos destas atividades desenvolvidas, contribuem para que os rendimentos familiares sejam maiores que 1 salário mínimo.

Vale ressaltar que esta modalidade de bolsa também veda a participação de acadêmicos/as, que possuem vínculos empregatícios. Todavia, como filhos/as da classe trabalhadora, e com renda familiar dotada de poucos recursos, precisam trabalhar para complementar suas rendas e se manterem na cidade e nos cursos, o que nos leva a questionar esta exigência, presente nas resoluções, que regulamentam grande parte dos programas de bolsas, da UNEMAT. Dos/as 10 bolsistas, apenas 2 (20%), recebem auxílio da instituição e todos/as residem em Cáceres.

Em relação ao perfil cultural e acadêmico, podemos afirmar, que a maioria é formada por filhos/as de pais e mães que possuem formação escolar de nível fundamental incompleto, apresentando similaridade com os dados apresentados no PIBID e no RP, divergindo dos encontrados no FOCCO, no qual prevaleceram pais e mães com o ensino médio completo.

Em relação a categoria administrativa de realização do ensino fundamental e médio, conforme apresentaram os dados de todos os programas analisados até esta etapa do estudo, também a maioria revelou que tanto o ensino fundamental, quanto o médio, foram realizados 100% em escolas públicas, na modalidade regular.

Em relação ao ano de conclusão do ensino médio, houve maior recorrência de respostas para os indicadores que incluem os anos de 2015 a 2017, divergindo dos demais programas analisados até esta etapa do estudo, nos quais prevaleceu o indicador “antes de 2010”.

Dentre os/as 10 participantes, apenas 1 já possui curso superior. Ao serem questionados/as se o curso no qual estão vinculados/as é o curso desejado, 4 (40%) revelaram que não. Chama a atenção, o fato de 2 destes/as, estarem vinculados/as ao curso de Enfermagem, revelando uma situação também recorrente, nas respostas dos/as participantes deste mesmo curso, ligados ao Programa FOCCO, que também, atribuíram a esta questão, a resposta negativa.

Em relação ao fluxo acadêmico, a maioria não esteve ou está na condição de reprovado/a, até o momento do curso e a maioria dos/as que disseram ter estado nas condições de reprovados/as, já havia conseguido fazer as recuperações das disciplinas.

Sobre o trancamento do curso, a maioria não passou por este processo. Em relação ao processo de adaptação à vida acadêmica, em geral, a grande maioria entendeu que foi boa, exceto ao se tratar da rotina de estudos, na qual prevaleceu o indicador regular.

Em relação a dimensão 3: orientações da instituição, a maioria considerou que não obteve orientações.

No que tange a Categoria 02: “Contribuições do Programa Institucional em Extensão para a permanência” é possível afirmar, a partir das respostas dos/as participantes da pesquisa, que o Programa, tem contribuído para a permanência deles/as nos cursos e na instituição, pois ao atribuírem respostas a esta questão, dos/as 10 respondentes, 08 (80%) responderam que sim, enquanto que apenas 1 (10%) considerou que não e outro, não respondeu ao questionamento.

4.5 O PIBIC/PROBIC na UNEMAT

Sob a responsabilidade da PRPPG, a UNEMAT também possui, o Programa de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/PROBIC, instituído pela Resolução N.º 004/2001 – AD REFERENDUM DO CONEPE, que dispõe sobre a política, implantação e execução do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da UNEMAT - PIBIC/UNEMAT.

O PIBIC/PROBIC foi instituído em âmbito da UNEMAT pela Resolução N.º 004/2001, que foi alterada pela Resolução N.º 135/2003, posteriormente, alterada pela Resolução N.º 056/2007, em vigor até o presente momento.

O Capítulo I, Art. 2º, da Resolução N.º 056/2007 conceitua o PROBIC/PROBIC como um programa centrado na iniciação científica, em todas as áreas do conhecimento desenvolvidas na UNEMAT. O Art. 3º expõe, que o PIBIC/PROBIC é coordenado

diretamente pela coordenadoria de programa de bolsas de iniciação científica, vinculado a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG.

O parágrafo § 2.º entende, que para o/a estudante de graduação, o PIBIC/PROBIC-UNEMAT serve de incentivo à formação de novos/as pesquisadores/as, privilegiando a participação ativa de estudantes em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada. O § 3.º complementa, especificando que todos os projetos de pesquisa devem culminar com um trabalho final avaliado e valorizado, fornecendo retorno imediato ao/a bolsista, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na Pós-Graduação.

Vale destacar também, em relação a Resolução n.º 004/2001, o Art. 4.º que trata dos objetivos gerais do Programa, que são: I. contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa; II. Contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo médio de titulação de mestres e doutores; III. Contribuir para que, na próxima década, diminuam as disparidades regionais na distribuição da competência científica no país.

Em relação aos objetivos específicos do Programa, o Art. 5.º estabelece que são: I. conduzir à sistematização e institucionalização da pesquisa; II. Possibilitar uma maior articulação entre a graduação e a pós-graduação; III. Qualificar melhores alunos para os programas de pós-graduação; IV. Introduzir a pesquisa na graduação; V. colaborar no fortalecimento de áreas ainda emergentes na pesquisa; VI. Propiciar condições institucionais para o atendimento aos projetos de pesquisa; VII. Fortalecer a prática da avaliação interna e externa; VIII. Tornar a instituição mais agressiva e competitiva na construção do saber; IX. Fomentar a interação interinstitucional no âmbito do Programa; X. auxiliar a UNEMAT a cumprir sua missão de pesquisa, além das de ensino e de extensão.

O PIBIC/PROBIC está presente na UNEMAT desde 2001, entretanto para os fins do nosso estudo buscamos quantificar o número de bolsas disponibilizadas para o campus de Cáceres, no período que compreende os anos de 2015 a 2019.

Foi possível levantar a partir da análise dos editais publicados na página da PRPPG, durante o período de 2015/2019, que o PIBIC/PROBIC ofertou a toda UNEMAT, o total de 1.034 bolsas, para as quais houveram 1.689 inscritos/as e 1.017 aprovados/as. O quadro 30, a seguir, apresenta a quantidade destas bolsas que foi disponibilizada para o campus de Cáceres:

Quadro 30 - Síntese das bolsas do PIBIC/PROBIC - campus Cáceres 2015/2019

ANOS/REF.	Nº de bolsas Concedidas - campus de Cáceres	Nº de acadêmicos/as inscritos/as - campus Cáceres	Nº de bolsistas aprovados/as - campus Cáceres
2015/2016	53	-	53
2016/2017	53	-	53
2017/2018	56	-	56
2018/2019	59	-	59
2019/2020	45	-	45
TOTAL	266	-	266

Fonte: Quadro organizado pela Autora, a partir dos dados disponibilizados pela PRPPG, 2019.

Nos editais de referência de 2015/2016, o PIBIC/PROBIC ofertou para os cursos vinculados as referidas áreas do conhecimento: C. Biológicas, C. Agrárias, Engenharia, C. Humanas, C. da Saúde, C. Exatas e da Terra, C. Sociais e Aplicadas e Linguística, Letras e Artes, o total de 146 vagas gerais, para as quais, houveram 318 inscritos/as totais, e foram aprovados/as 150 bolsistas. Destas 146 vagas “53 foram disponibilizadas para o campus de Cáceres”.

Nos editais de referência aos anos de 2016/2017, o programa ofertou a toda UNEMAT o total de 219 vagas gerais, para as mesmas áreas do conhecimento apresentadas no parágrafo anterior, para as quais houveram 354 inscritos/as totais, e 195 aprovados/as gerais. Destas vagas, “53 foram disponibilizadas para o campus de Cáceres”.

Nos editais de referência aos anos de 2017/2018, foram abertas o total de 219 vagas para toda a instituição, para as mesmas áreas do conhecimento mencionadas, para as quais 367 acadêmicos/as se inscreveram e foram aprovados/as 220. Destas vagas, “56 foram disponibilizadas para o campus de Cáceres”.

Já para o período de 2018/2019, tendo como referência as mesmas áreas do conhecimento, o PIBIC/PROBIC, ofertou em âmbito geral, o total de 219 vagas, para as quais houve o total de 272 inscritos/as, e foram aprovados/as 221. Destas vagas, “59 foram destinadas ao campus de Cáceres”.

No que refere ao edital do ano corrente, 2019, com data prevista para finalização em 2020, o total de vagas do PIBIC/PROBIC, para toda a UNEMAT, é de 231, para as áreas do conhecimento já explicitadas. O total de inscritos/as para o período, foi de 378, e de aprovados/as gerais de 231. Destas vagas, “45 foram destinadas ao campus de Cáceres”. Dentre estes, estão os nossos sujeitos da pesquisa, sendo os/as 23 bolsistas que responderam ao questionário enviando pelo *Google Forms*. Vale ressaltar que o referido questionário foi

enviado aos/as 45 bolsistas, entretanto, obtivemos o retorno de 23, que totaliza 51% dos/as bolsistas atendidos na UNEMAT Campus de Cáceres, na atualidade.

4.5.1 Categoria 01: Perfil dos/as Bolsistas do Programa de Iniciação à Pesquisa - PIBIC/PROBIC

Iniciamos a análise do Perfil dos/as bolsistas, ligados ao Programa de Bolsa de Iniciação a Pesquisa – PIBIC/PROBIC da UNEMAT, destacando o quadro 31, empregado para a apresentação dos sujeitos, participantes da pesquisa, nesta modalidade de bolsa, a partir dos cursos aos quais estão vinculados na instituição:

Quadro 31 – Os/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, participantes da pesquisa por curso de vinculação

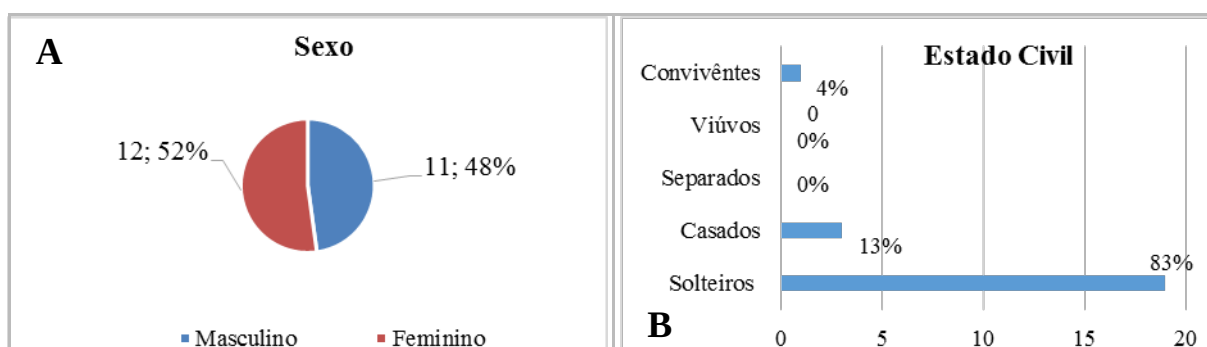
Curso de vinculação	Total
Agronomia	07
C. Biológicas	06
Letras	05
História	02
Geografia	01
C. da Computação	01
C. Contábeis	01
TOTAL	23

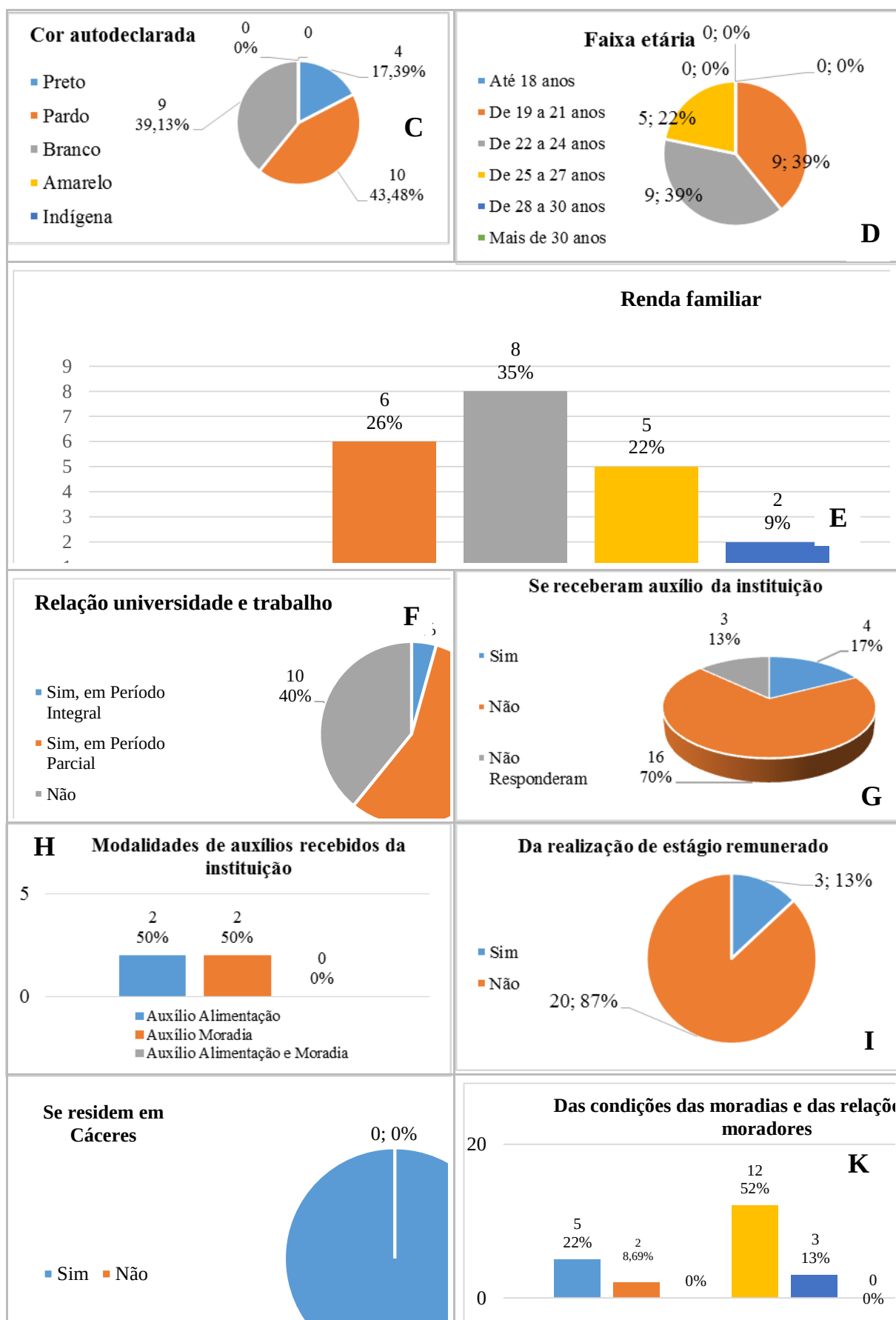
Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

a) Dimensão 01: Perfil pessoal e socioeconômico

Os dados sobre o perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC são demonstrados no quadro 32, que ilustra os gráficos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K apresentados a seguir:

Quadro 32 - Perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

A análise do perfil pessoal e socioeconômico dos bolsistas do PIBIC/PROBIC, possibilita afirmar que em relação ao sexo, houve uma pequena diferença, apresentando 12 (52%) do sexo feminino e 11(48%) do sexo masculino, conforme a gráfico A.

Este dado nos convida a visitar historicamente nosso passado, e identificar quando começa a luta das mulheres pelo direito a educação, ao estudo sistemático e a outros direitos a elas negados. Para tal, nos valem da pesquisa de Pedro (2005) que ao analisar os estudos de Delphi Cristine, identificou que o feminismo é um movimento social visível, que na sua “primeira onda” teria se desenvolvido no final do século XIX e centrado na reivindicação dos direitos políticos – como o de votar e ser eleita –, nos direitos sociais e econômicos – como o de trabalho remunerado, **estudo**, propriedade e herança.

Desta forma, podemos afirmar, que o fato da maioria dos/as participantes do programa ser do sexo feminino, marca a presença delas na ES, e indica que estas lutas trouxeram resultados positivos, pois as mulheres estão a cada dia mais, tendo efetivados os seus direitos sociais ao estudo, e que este direito também possibilita alcançar a formação profissional e o direito econômico ao trabalho remunerado.

Em relação ao estado civil dos/as bolsistas, como é possível observar no gráfico B, a grande maioria, 19 (83%) é solteiro/a, seguido/a dos/as casados/as, 3 (13%).

Souza (2017) já havia identificado em sua pesquisa, que a participação nos programas de bolsas possui relação com o estado civil. Identificou ainda, que esta relação também está ligada, as exigências impostas nas resoluções que instituem e regulamentam os programas, que traçam o perfil dos acadêmicos/as que pode participar do programa, exigindo que o/a bolsista não possua vínculo empregatício.

Dentre as justificativas possíveis apresentadas por Souza (2017), está o fato de pessoas casadas, terem a necessidade de possuir vínculos empregatícios, devido aos custos de manutenção das suas necessidades serem maiores, e o fato do valor pago, pela participação nas bolsas serem baixos, e não serem suficientes para substituir os recursos pagos pelo emprego formal.

Esta relação, pode ser analisada ao observar que dos/as 23 bolsistas do PIBIC/PROBIC, 12 (52%) residem com suas famílias. De acordo com Souza (2017) o suporte da família para a participação nos programas de bolsas, especialmente, aqueles que exigem que os/as bolsistas não possuam vínculo empregatício é muito importante, pois ao residirem com pais e/ou mães, podem ter o recurso advindo das bolsas, como uma maneira de complementar a renda familiar e não apenas como único recurso, o que impossibilita que

pessoas casadas, que necessitam cumprir com maiores obrigações econômicas, tenham possibilitada a participação nos programas.

Ao serem questionados/as sobre a faixa etária dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC da UNEMAT, identificamos que 18 (78%) estão na faixa de 19 a 24 anos, sendo 9 (39%) entre 19 a 21 e 9 (39%) entre 22 a 24 anos.

Ao analisar estes dados, considerando um dos objetivos do programa, que é reduzir o período de entrada dos/as concluintes dos cursos de graduação, em cursos de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, encontramos respaldo na pesquisa realizada por Rufato (2016), na qual analisou a relação entre a faixa etária dos/as mestrandos/as, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC e a participação nos Programas de Iniciação Científica – PIBIC da instituição, e concluiu, que a participação no programa, possui uma relação direta com a possibilidade de ingressar nos cursos de pós-graduação da instituição, antes dos 24 anos e entre 25 a 27 e 28 a 30 anos de idade. Também apresentou, que dentre os/as mestrandos/as com maior a faixa etária, prevalecem os/as graduandos/as, que não participaram da IC, durante a graduação.

O questionamento dos achados na presente pesquisa, dos objetivos do programa e dos resultados apresentado por Rufato, nos leva a entender que os/as bolsistas do PIBIC - UNEMAT, estando a maioria na faixa etária entre 19 a 24 anos, também possuem a possibilidade de ingressarem mais cedo nos programas de pós-graduação, tal qual identificado por Rufato (2016), em sua recente pesquisa.

Entretanto, defendemos que para isso, é imprescindível que o PIBIC tenha sua continuidade e possa seguir atendendo aos/as graduandos, não apenas da UNEMAT, mas das diversas instituições de ES brasileiras, para que possam ter acesso a IC, e a partir do alcance dos objetivos do programa, possam ter reduzidas a idade de acesso aos programas de pós-graduação, assim como, reduzida a distância entre o período de conclusão dos cursos e a entrada na pós-graduação.

Sobre a cor autodeclara, pela maioria dos/as bolsistas do PIBIC, participantes da pesquisa foi pardos/as, 10 (43,48%), seguidos/as por 9 (39,13%) autodeclarados/as brancos/as e 4 (17,39%), pretos/as, conforme o gráfico C, indica.

É importante lembrar que os/as pardos/as e pretos/as segundo o IBGE formam a categoria negros/as. Ao analisar esta categoria, percebemos que o total de 14 que representa (61%) dos/as participantes são negros/as. Estes dados, demonstram que a UNEMAT, tem garantido não apenas a dimensão do ingresso as pessoas negras nos cursos da instituição, mas

também, os tem atendido na dimensão da permanência, que é um dos requisitos importantes, para o alcance da terceira dimensão do acesso, a da conclusão dos cursos com qualidade.

Em relação a renda familiar, 8 (35%) declararam que é de até dois salários mínimos, seguidos/as de 6 (26%) que declararam ser de até um salário, gráfico E. Analisamos conjuntamente os dados da renda familiar e da relação trabalho e universidade, o que possibilita perceber que dos/as 23 bolsistas do PIBIC/PROBIC da UNEMAT, 14, (61%) são pertencentes a famílias que possuem renda de 1 a 2 salários mínimos. Observamos também, que dos/as 23, o total de 22, que representa 95,65% declararam que tiveram ou estão tendo necessariamente que trabalhar durante a realização do curso, sendo 13 (57%) em período parcial e 1 (4%) em período integral. 9 (39%) declararam não exercer atividade remunerada, além da bolsa.

De acordo com Zago (2006), alguns/mas jovens dão início aos seus estudos de nível superior, sem ter certeza de até quando poderão manter sua condição de universitários/as. Para viabilizá-la, tentam obter uma renda mediante alguma forma de trabalho em tempo completo ou parcial, como é o caso dos/as 13, que representa 60% dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, da UNEMAT, campus de Cáceres.

Conforme Souza (2017) também identificou em sua pesquisa, os dados da renda familiar, mesmo considerando os valores recebidos nas bolsas e a participação dos/as bolsistas também no mercado de trabalho, indicam uma renda familiar baixa. Se subtraídos os valores das bolsas e a renda advinda dos salários formais destes/as bolsistas, a renda familiar torna-se ainda menor. Sendo assim, justifica a necessidade que os/as bolsistas possuem, de trabalhar, ou seja, de possuírem vínculos empregatícios, para que a renda das suas famílias possa ser maximizada e garantida as mínimas condições econômicas necessárias a qualidade de vida própria e dos seus familiares.

Esses dados indicam a necessidade de ajustes, adaptações nas resoluções que regulamentam os programas de bolsas, não só da UNEMAT, mas de todas instituições de ES, que ofertam os programas, para que adequem a realidade, tanto dos/as acadêmicos/as que não possuem vínculos empregatícios, quanto dos/as que possuem, para que possam ter garantido o direito de participação nos programas de bolsas.

Outra possibilidade, seria que valores pagos pelas bolsas fossem maximizados, para que pudessem ser substituídos pelos recursos financeiros advindos da participação no mercado de trabalho formal, e desta forma, pudessem justificar a exigência do perfil de acadêmico/a que não possua vínculo empregatício, pois percebemos que esta exigência traz consigo uma contradição. Ela impede que os/as acadêmicos/as que possuem vínculos

empregatícios participem dos programas, mas o valor dos repasses não é suficiente, para que o/a bolsista possa ter garantido a mínima qualidade de vida, sem o apoio de outros recursos financeiros, advindos da família, ou mesmo do seu emprego formal.

Outras possibilidades de apoio a estes/as acadêmicos/as em vulnerabilidade social, são os auxílios moradia e alimentação, no caso da UNEMAT, ofertados pela PRAE, por intermédio do Programa de Assistência Estudantil. Em relação ao acesso dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC a esses auxílios, identificamos que dentre os/as 23 participantes, 16 (70%) revelaram que não tiveram acesso a nenhuma modalidade, e 4 (17%) disseram que sim. Dos que tiveram acesso aos auxílios 2 (50%) receberam o auxílio moradia e 2 (50%), auxílio alimentação, gráficos G e H.

É importante fazer o cruzamento do total de acadêmicos/as que tiveram acesso aos auxílios da UNEMAT e o perfil da renda familiar dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC. Como observamos nos gráficos, G e H, apenas 4 dos/as participantes revelou que teve acesso aos auxílios, entretanto, o total de bolsistas que possuem renda familiar de 1 a 2 salários mínimos é de (61%), que representa 14 bolsistas, sendo (26%), que representa 6 bolsistas, que possui renda familiar de apenas 1 salário mínimo.

O questionamento destes dados reforçam que os auxílios ofertados aos/as bolsistas não são suficientes para atender a todos/as em vulnerabilidade econômica. Vale destacar ainda, que segundo Nunes (2017) a assistência estudantil é a garantia de permanência para muitos/as estudantes de baixa renda, que conseguem superar a barreira do ingresso, mas devido as condições de vulnerabilidade econômica não conseguem permanecer nos cursos.

Para Nunes (2017), de forma geral, os/as acadêmicos/as enfrentam dificuldades para permanecer nos cursos e o apoio da assistência estudantil e outros programas que possibilitem a eles/as a obtenção de uma renda, para manter as despesas do curso, contribuem para que não tenham que abandonar os estudos.

Vale destacar, que Nunes (2017) em seu estudo elaborado na UFMT e Nodari (2016) na UNEMAT, chegaram ao entendimento de que, oferecer o ensino gratuito não é suficiente. Corroboramos com essa afirmação, e reforçamos, que o ingresso em uma instituição pública de ES, é apenas um dos desafios enfrentados pelos/as estudantes de baixa renda, e o desafio da permanência ou das condições para permanecerem nos cursos seja talvez o maior. Contudo, quando apoiados por uma política, que considere o acesso para além do ingresso, e busque alternativas para ajudar estes/as estudantes em vulnerabilidade econômica, social e educacional, certamente, este percurso se tornará mais fácil, e chegarão a completar o ciclo, ingressando, permanecendo e concluindo os seus cursos com qualidade.

Outra maneira de acesso a recursos financeiros durante o período da graduação é a participação em programas, que ofertam estágios remunerados. No que se refere ao acesso a esta prática, por parte dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, os dados nos possibilitam afirmar, que 20, que constitui (87%) disseram que não realizaram, e apenas 3 (13%) disseram que sim, conforme indica o gráfico I.

De acordo com Silva et al (2016), para melhor compreender o assunto relacionado aos estágios, é preciso investigar quais os motivos que levam os/as estudantes a buscarem participar desta prática. Um estudo elaborado pelos autores, que teve como sujeitos da investigação 260 ex-estagiários, indicaram dentre as respostas mais frequentes “a falta de empregos” e “as necessidades financeiras”, fazendo do estágio uma opção de renda para aqueles/as que não conseguiram um emprego com carteira assinada. Além desse motivo, outra resposta indicada foi a “aquisição de experiências” e o “crescimento pessoal”.

O estudo elaborado por Silva et al (2016), indicou que dentre os/as pesquisados/as, as instituições educacionais foram citadas como o segundo meio, pelos quais os/as estudantes tiveram acesso aos estágios.

Para os autores, esta indicação que representa anúncios de vagas e outros processos seletivos que a própria instituição de ensino realiza, mostra que tal fator é importante, pois a instituição pode adequar corretamente às funções desempenhadas, local de estágio e correlacionar ambas com o curso que o/a estudante realiza. Vale ressaltar, que esta relação entre o campo de estágio e o curso de formação dos/as acadêmicos/as é uma exigência presente na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que trata dos estágios obrigatórios e não obrigatórios no Brasil.

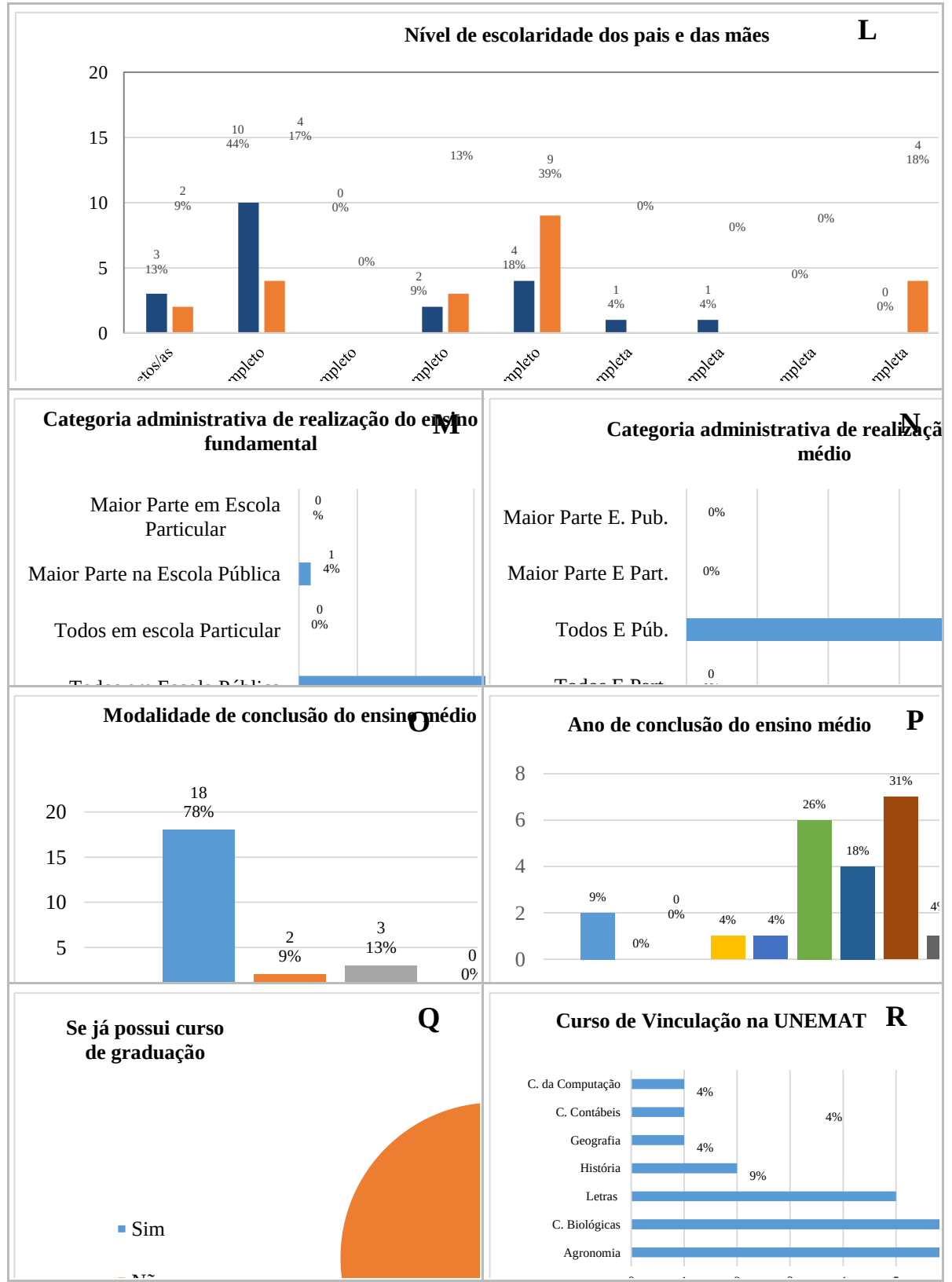
Pesquisamos também sobre os locais de residência dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC da UNEMAT, o gráfico J indica, que os/as 23 bolsistas do PIBIC/PROBIC, residem em Cáceres, sendo, 12 (52%) com suas famílias, 5 (22%) sozinhos/as em casas alugadas e 3 (13%) com amigos/as. Vale destacar, por fim, que um estudo elaborado por Zago (2006), indica que os/as estudantes têm suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família.

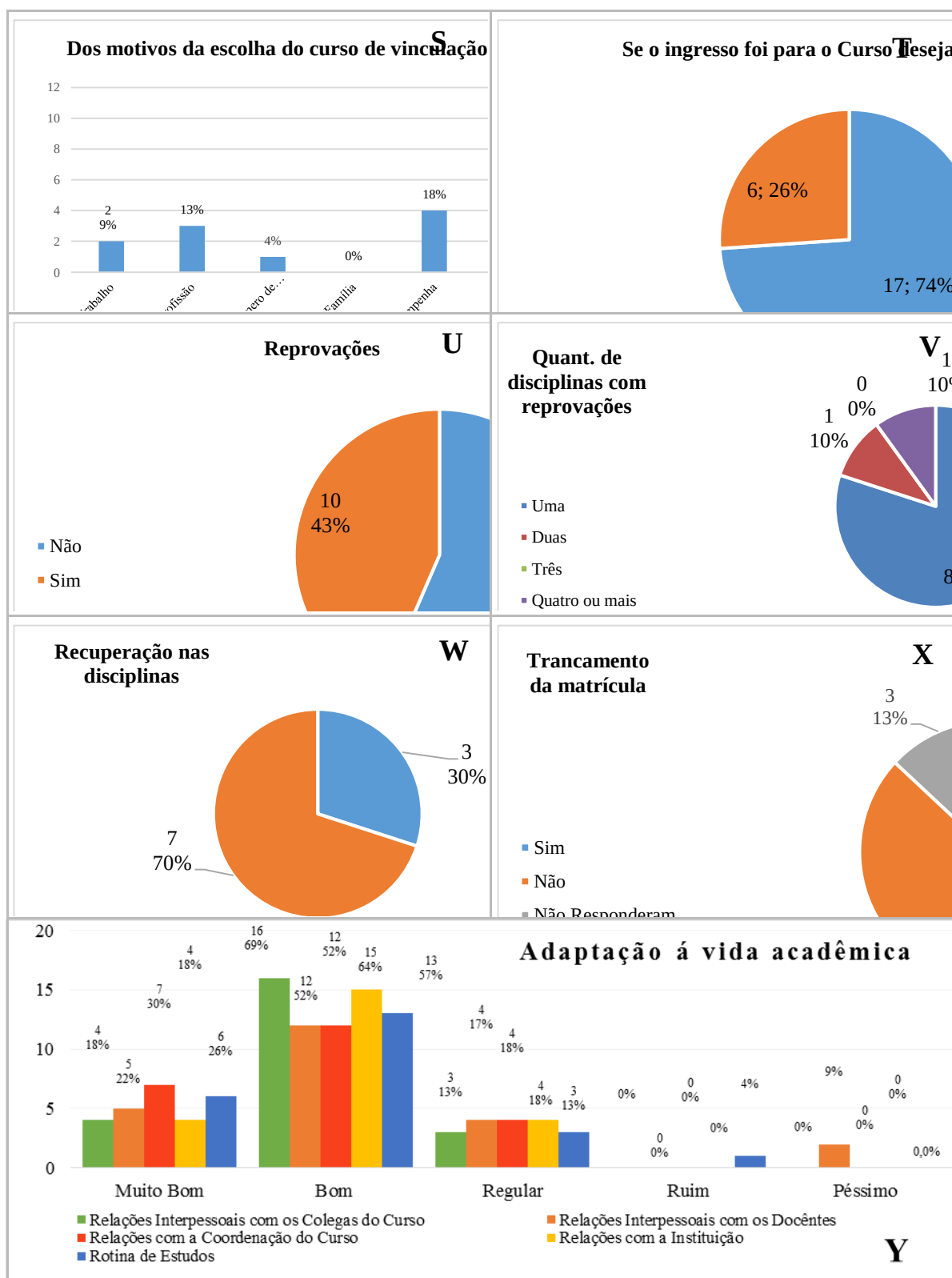
b) Dimensão 02: Perfil Cultural e Acadêmico

Os dados sobre o perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC estão ilustrados no quadro 33, que agrupa os gráficos L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X e

Y, apresentados a seguir:

Quadro 33 - Perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC





Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Como é possível observar no gráfico L, em relação nível de escolaridade dos pais e das mães, houve maior incidência de pais com ensino fundamental incompleto, (10 (44%). Para esta mesma alternativa, o número de mães foi de apenas 4 (17%). Sobre a alternativa

ensino médio, a pesquisa apresentou superioridade do número de mães, sendo 9 (39%), enquanto que os pais totalizaram 4 (18%). Quanto aos níveis de instruções mais elevados, obtivamos que 4 (18%) mães possuem especialização completa, e 1 (4%) pai possui mestrado incompleto. Não houveram referências a pais e/ou mães com nível de doutorado e chama a atenção o total de 5 (6%) analfabetos/as entre pais e mães, sendo 3 (13%) pais e 2 (9%) mães.

Compreendemos que a formação de uma geração, influencia na formação das gerações posteriores. Assim, entendemos que percurso cultural e academico dos/as bolsistas não se inicia apenas com a entrada deles/as na ES, pois é uma construção histórica e social, que está relacionada até mesmo ao nível ou grau de instrução dos seus pais e das suas mães, seguindo desde seus primeiros anos de vida familiar, a inserção na cultura escolarizada, desde os primeiros anos de estudo e por toda a vida.

Dados do IBGE (2017) indicaram que a escolarização dos pais e das mães influenciam diretamente, na possibilidade de aquisição de um diploma de ES por parte dos/as filhos/as. Dados mais específicos, apontaram que 69% dos/as filhos/as cujos pais e mães terminaram a ES, também conseguiram alcançar seus diplomas de ES, entretanto, o mesmo estudo apontou que para jovens, cujos pais não frequentaram à escola, esta possibilidade é de apenas 4,6%.

Bezerra e Martins (2017) afirmam, com base nos dados do IBGE, que na medida em que cresce a escolaridade dos pais e das mães, aumenta a chance do/a brasileiro/a alcançar um nível educacional mais elevado. Filhos/as de pais e mães que não conseguiram terminar o ensino fundamental, dificilmente conseguirão alcançar um diploma universitário.

Observamos que dentre os dados de escolarização dos pais e das mães dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, prevalecem os que possuem ensino fundamental incompleto. Analisando estes dados, afirmamos que a presença destes/as academicos/as na ES, apoiados/as pelos programas de bolsas, representa um avanço rumo a superação desta realidade, pois apesar de serem filhos/as de pais e de mães com baixos níveis de escolarização, seguem firmes, rumo a conclusão dos seus cursos, o que também reforça a importancia dos programas de bolsas para a superação da realidade adversa, em relação ao futuro acadêmico de muitos/as jovens brasileiros/as, que claramente, terão um futuro academico, cultural e educacional mais positivo, que o presente construído e possibilitado aos seus pais e as suas mães.

Em relação a formação dos/as bolsistas no nível do ensino fundamental, a grande maioria 22 (96%) informou que se deu nas escolas públicas gráfico M. E em relação a formação do ensino médio, este total sob para 100%, conforme indica o gráfico N.

Estes dados lembram o estabelecido no Art. 2º, da Resolução nº 011/2019 – CONEPE, que expressam “ficam reservadas 60% (sessenta por cento) das vagas oferecidas nos cursos de graduação da UNEMAT aos/as estudantes que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública”.

O parágrafo único, do art. 5º da Resolução nº 051/2019 – Conepe, explica que entende-se como escola pública aquela onde o estabelecimento de ensino é público e gratuito, mantido pela União, Estados ou Municípios, sendo vedado o uso de vagas reservadas em benefício de quem cursou o ensino médio em estabelecimento privado ou foi favorecido por bolsa ou auxílio de qualquer natureza, independentemente de ser parcial ou integral.

Os dados nos levam a observar, que a dimensão da permanência na UNEMAT, aqui representada pelos programas de bolsas, também vem sendo alinhada com a dimensão do ingresso, ajudando a compor, o que nossa pesquisa entende como acesso a ES, ou seja, que acesso não se restringe ao ingresso do/a acadêmico/a na instituição, mas que engloba três dimensões precípuas: o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos com qualidade.

Desta forma, podemos compreender, que assim como o ingresso tem sido mais democrático, por intermédio da adoção de políticas de cotas para estudantes advindos das escolas públicas, as políticas de permanência também tem atendido a estes/as estudantes, a fim de garantir sua permanência e a conclusão dos cursos na UNEMAT.

Em relação a modalidade de conclusão do ensino médio dos/as bolsistas, a maioria 18 (78%) afirmou que se deu na modalidade regular, gráfico O. Os dados convergem com os apresentados pelo INEP (2019) que afirmam, a maioria dos/as estudantes brasileiros/as concluem o ensino médio, na modalidade regular de ensino.

Chegando finalmente a formação na ES, questionamos se os/as bolsistas já possuem curso de graduação, sendo que os/as 23 responderam que não, conforme indicou o gráfico Q. questionamos então, sobre os cursos de vinculação dos/das bolsistas na UNEMAT. As respostas indicaram que 7 (31%) estão vinculados ao curso de Agronomia, 6 (26%) as C. Biológicas, 5 (22%) ao curso de Letras, 2 (9%) História, 1 (4%) C. da Computação, 1 (4%) C. Contábeis e 1 (4%) Geografia, gráfico R.

Ao serem questionados em relação aos motivos da escolha do curso, prevaleceu como nas demais bolsas analisadas, o total de pessoas que não escolheu entre as alternativas apresentadas por esta pesquisa, escolhendo como resposta, a opção, “outros motivos” 11 (48%). Entre as alternativas objetivas, disponíveis na pesquisa houve também incidência dos/as que escolheram as razões ligadas as influências externas, como a “Melhoria da

atividade que já desempenha” 4 (18%), “Prestígio social da profissão” 3 (13%) e o “Mercado de trabalho”, 2 (9%), gráfico S.

Também perguntamos se os/as bolsistas ingressaram para os cursos desejados. 6 (26%) responderam que não, e 17 (74%) afirmaram que sim, gráfico T. Dos 6 acadêmicos/as que revelaram não ter ingressado para os cursos desejados, 2 estão vinculados a Agronomia, 2 as Ciências Biológicas, 1 a Geografia e 1 ao curso de Letras. A eles/as, questionamos sobre os motivos de estarem permanecendo nos cursos, apesar de não serem os desejados. Do total, 2 revelaram que o motivo da permanência tem se dado em virtude da “Identificação com o curso”, 1, a exemplo da resposta dada a questão relacionada aos “motivos da escolha do curso”, elencou vários motivos, reafirmando que a permanência se deve ao reconhecimento do “Prestígio social da profissão”, da “Influência da família”, “Identificação com o curso” e pelo “Apoio recebido da instituição”. Os outros 3 disseram que foi por outros motivos, não revelados.

Buscando conhecer o percurso acadêmico dos/as bolsistas, questionamos se já estiveram ou estão na situação de reprovados/as. Como observado, dos/as 23 bolsistas do PROBIC/PIBIC, que participaram do estudo, 13, que representam 57% dos/as respondentes afirmaram que não tiveram nenhuma reprovação, até o momento do curso. Porém, 10, que representam 43% ficaram na condição de reprovados/as, em uma ou algumas disciplinas. Aos/as 10 que passaram por reprovações, questionamos sobre o total de disciplinas. Os resultados apontaram que 8 (80%) reprovaram em apenas uma disciplina, 1 (10%) em duas, e apenas 1 (10%) em quatro ou mais, gráficos U e V.

Questionamos se haviam conseguido cursar novamente as disciplinas e 07 bolsistas afirmaram que sim, sendo 6 no próprio curso de vinculação, e 1, em outro curso da instituição, gráfico W. Contabilizamos entre as já recuperadas, 8 disciplinas, e entre as não recuperadas, contabilizamos 6 ou mais.

A reprovação para nossa pesquisa, trata-se apenas de uma condição, pois uma vez recuperadas as disciplinas, os/as estudantes saem desta condição adversa e seguem rumo a conclusão do curso. O ideal é que hajam as possibilidades para que os/as estudantes recuperem as disciplinas durante o percurso, como ocorre com a maioria daqueles/as que estiveram na condição de reprovados no PIBIC/PROBIC, pois tendo cursado novamente as disciplinas, este/as acadêmicos/as venceram estas condições e não deixando esta recuperação para o final do curso não terão alterados os prazos mínimos para conclusão.

Chegando ao final da análise da dimensão, “Perfil Cultural e Acadêmico” dos/as bolsistas, do PIBIC/PROBIC, da UNEMAT, questionamos se em algum momento do curso, tiveram que trancá-lo. 19 (83%) responderam que não, gráfico X.

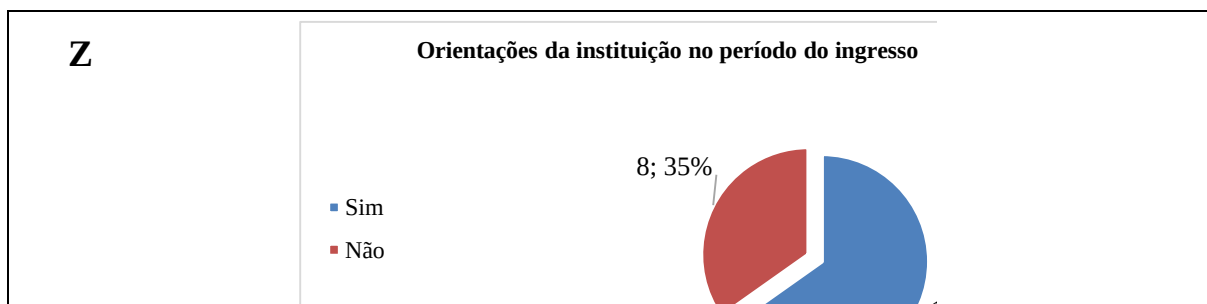
De acordo com Souza (2017) no que se refere ao fluxo acadêmico, o trancamento da matrícula é um dos responsáveis pela não conclusão dos cursos nos prazos mínimos, o que gera frustrações nos/as estudantes e pode levá-los/as ao abandono dos cursos. Desta forma, estudos que focalizem as razões que levam os/as estudantes universitários/as a trancar os cursos, podem ajudar a compreender a dinâmica existente entre os trancamentos de matrículas e a evasão dos cursos.

Como arremate, a esta dimensão dirigimos 5 questões relacionadas ao processo de adaptação à vida acadêmica, na qual os/as bolsistas puderam realizar algumas avaliações e atribuir conceitos acerca deste processo. Os resultados foram grupados no gráfico Y, e levaram a perceber, que em geral, os/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, avaliaram o processo de adaptação à vida acadêmica, incluindo as relações com os colegas de curso, professores da instituição, coordenação e instituição, além da rotina de estudo, como bons.

c) Dimensão 03: Orientações da instituição

Nesta dimensão identificamos algumas informações produzidas pelos/as bolsistas, em relação ao período que estão vinculados ao curso desde o ingresso, mais precisamente, sobre as orientações oferecidas a eles/as no âmbito da instituição, os principais resultados são apresentados no gráfico Z e na tabela A, agrupados no quadro 34, a seguir:

Quadro 34 - Orientações da Instituição aos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC



Dimensão: Orientações da instituição		
Indicadores	Bolsistas	Frequências
Palestras sobre o curso	15	05
Palestras sobre o curso e sobre a instituição	15	06
Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do curso	15	07
Acompanhamento da coordenação em quase todo o primeiro semestre	15	01
Acompanhamento da coordenação durante todo o período que estou no curso	15	0
Ações do Diretório Central dos Estudantes (DCE)	15	01
Ações do Centro Acadêmicos do Curso (CA)	15	0
TOTAL	15	20
A		

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Dos/as 23 respondentes, (78%) afirmaram que receberam orientações, enquanto que 11 (22%), responderam que não, conforme indica o gráfico Z. A tabela A, disposta após o referido gráfico, indica a frequência com que foram mencionados os indicadores, ligados as orientações recebidas da instituição. Dentre os mais referidos estão: “Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias de curso” (07), “Palestras sobre o curso e a instituição” (06) e “Palestras sobre o curso” (05). Vale destacar, que esta questão dava liberdade para que os/as respondentes escolhessem mais de um indicador, e por esta razão, as frequências apresentadas na referida tabela, excederam ao total de pessoas que responderam a indagação.

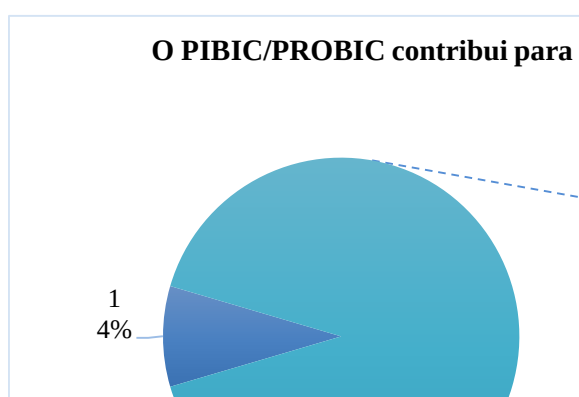
Souza (2017) chamou atenção em sua pesquisa, para a importância da oferta de informações destinados aos/as estudantes no período de ingresso a ES. Segundo a autora, ao receberem informações das e sobre as instituições nas quais estão ingressando, os/as estudantes podem ter acesso a informações relacionadas aos programas de bolsas e auxílios que a instituição oferta, ampliando a possibilidade que estes/as acadêmicos/as possam participar destes programas, que contribuem para a permanência, especialmente, dos/as estudantes com menor poder aquisitivo.

Finalizada análise do perfil dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, partimos para a análise da categoria 02, que trata das contribuições do programa para a permanência, na concepção dos/as participantes do estudo.

4.5.2 Categoria 02: Contribuições do Programa de Iniciação à Pesquisa – PIBIC/PROBIC para a permanência na UNEMAT

Na análise da Categoria 02: Contribuições do Programa de Iniciação à Pesquisa – PIBIC/PROBIC para a permanência, apresentamos os resultados das respostas atribuídas pelos/as bolsistas, a última questão fechada do questionário, que investigou se consideram que o programa contribui para a permanência na instituição, conforme indica o gráfico 8, a seguir:

Gráfico 8 - Respostas dos/as bolsistas do PIBIC/PROBIC sobre as contribuições do programa para a permanência



Fonte: Produzido pela Autora, 2019.

Conforme indicou o gráfico 8, apresentado anteriormente, 22 (96%) dos/as 23 respondentes, consideraram que a participação no PIBIC/PROBIC contribui para a permanência e apenas 1 (4%) respondeu que não.

De posse desta importante informação, seguimos para a análise das respostas atribuídas às 05 questões abertas do questionário da pesquisa, com a apresentação da nuvem de palavras, criada com o auxílio do *software WebQda*, a partir do agrupamento destas respostas, atribuídas pelo/as participantes, na produção dos conteúdos analisados, conforme indica a figura 6, a seguir:

Aprendizagem científica, compromisso com o dinheiro público de desenvolver trabalhos para o avanço da ciência, complementação da aprendizagem fora da sala de aula (ABPP 39, 2019).

Contato físico com aquilo que se aprende em sala de aula, incentivo ao mercado de trabalho (ABPP 80, 2019).

Oportunidade de participar de eventos, e usar o conhecimento das disciplinas do curso (ABPP 56, 2019).

Desenvolvimentos de projetos e conclusão dos mesmos e apresentações em público (ABPP 115, 2019).

Conhecimento, qualificação, aprendizagem de metodologia científica aprofundado (ABPP 55, 2019).

Pesquisa, conhecimento e um convívio maior com os professores (ABPP 52, 2019).

Massi e Queiros (2010) ao avaliar o PIBIC como atividade formadora do/a universitário/a, identificaram a partir de diversos autores, as contribuições do programa, que se materializam auxiliando para o alcance de melhor desempenho na graduação, além de contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal dos/as discentes, para a construção de uma nova visão da ciência e para a socialização profissional, que possibilitam inclusive, o encaminhamento dos/as bolsistas para a pós-graduação em nível de mestrado, sendo este um dos principais objetivos do programa.

b) Dimensão 02: Constituição da identidade profissional

Os estudos sobre os programas de Bolsa de IC elaborados por Pires (2009) o levou a compreender o programa, como um dos espaços da formação inicial do/a professor/a pesquisador/a universitário/a, desde a graduação, que caracteriza “modos” de produzir o conhecimento científico, na Universidade. Compreendemos essas relações como a fonte do desenvolvimento do processo de vir a ser um/a professor/a pesquisador/a universitário/a. A afirmação do autor, é confirmada no relato de (ABPP 81) que afirma, o programa é um:

Influenciador na vida docente. Auxilia no próprio curso, pois acabamos aprendendo com os próprios alunos. E colabora para a nossa autonomia como graduandos (ABPP 81, 2019).

Formação de currículo; Melhores oportunidades para a sequência no mercado de trabalho; Mais interação entre profissional e aluno (ABPP 112, 2019).

Desenvolver pesquisas na área que gosto. Socializar e conhecer novas pessoas e pesquisas. Ter contato de como seria o dia a dia de um profissional (ABPP 43, 2019).

Auxílio financeiro; Conhecimento mais aprofundado e específico da área do projeto de execução das bolsas; Trabalho em equipe; Contribuição de profissionais para dúvidas que vem surgindo ao longo do curso; Compromissos e responsabilidades; Preparação para o mercado de trabalho (ABPP 112, 2019).

Poder ter contato com a pesquisa sem dúvida é uma ótima preparação para os alunos, que tem vontade de serem grandes pesquisadores e poder contribuir para os estudos (ABPP 51, 2019).

Bolsa de IC para o curso de Biologia é essencial, para que o discente compreenda a parte da ciência que quer ser um profissional (ABPP 47, 2019).

Poder aprimorar meus conhecimentos em diversas áreas, não somente a qual estudo. Pois a pesquisa envolve a transdisciplinaridade (ABPP 41, 2019).

Nos relatos dos/as bolsistas apresentados, é possível perceber, que o programa também possui como objetivo a formação profissional dos sujeitos participantes, porém, que esta não é a sua centralidade. Haja vista, que por mais complexa, que se possa apresentar a prática profissional, as competências e as habilidades técnicas demandadas, apenas ganham sentido, a partir da compreensão das complexidades que o próprio mundo material imprime aos sujeitos. Portanto, há necessidade de formação técnica, mas, sobretudo, crítica, cultural e política, para dar sentido a própria ação das pessoas no seu meio social, no qual se inclui o mundo do trabalho. Neste sentido, seguem os relatos seguintes:

Através da bolsa pude vivenciar o dia a dia de pessoas que trabalham na área. Desde a germinação até a maturação, as doenças e pragas até a polinização. E desta forma, analisar a melhor maneira para determinada planta de acordo com suas necessidades. Aprendi a entender melhor os artigos através da leitura (ABPP 42, 2019).

Já participei de 3 congressos na área de zoologia, durante o período em que estou na universidade; aprendi como funciona o planejamento e execução de um projeto de pesquisa; aprendi como funciona um laboratório de ecotoxicologia; aprendi sobre os diferentes objetos de pesquisa na área de herpetologia (ABPP 60, 2019).

Assim, o programa busca em seu desenvolvimento, possibilitar vivências qualitativas, tanto do ponto de vista cultural, acadêmico e político, quanto das competências e habilidades técnicas, que o mundo do trabalho irá exigir destes/as acadêmicos/as, conforme expressaram os relatos anteriores.

c) Dimensão 03 - Ações qualificadoras do ensino

Como afirma Pires (2009), o PIBIC/CNPq objetiva inserir o/a ex-bolsista, em um mestrado e doutorado, ou seja, em um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Observamos também, que este é um dos objetivos presentes na Resolução N° 056/2007, e faz parte, inclusive da concepção do próprio programa, cuja centralidade, está na iniciação científica em

todas as áreas do conhecimento desenvolvidas na UNEMAT, razão pela qual, está vinculado diretamente, a Pró-Reitoria de pesquisa e pós-graduação – PRPPG, da instituição.

Expressa ainda, que o programa busca incentivar à formação de novos/as pesquisadores/as, privilegiando a participação ativa de estudantes em projetos de pesquisa com qualidade acadêmica, mérito científico e orientação adequada, individual e continuada. Para isso, estabelece que todos os projetos de pesquisa, devem culminar com um trabalho final avaliado e valorizado, fornecendo retorno imediato ao/a bolsista, com vistas à continuidade de sua formação, de modo particular na Pós-graduação.

A análise dos recortes a seguir, possibilita inferir que o programa vem conseguindo alcançar este objetivo, e conforme relatam (ABPP “60”, “36” e “52”), possivelmente, muitos destes/as bolsistas irão para a pós-graduação, inclusive na própria UNEMAT:

Com a bolsa consigo acompanhar alunos do mestrado, o que me dá uma ideia de como funciona um mestrado; ao desenvolver minha atividade de pesquisa aprendo na prática como trabalha um pesquisador; com o auxílio financeiro que vem da bolsa, tenho condições de arcar com as despesas para ir a eventos, congressos relacionados à área com a qual eu trabalho. Possibilidade de contatos e experiências com profissionais da área que pretendo me formar e atuar; Possibilidade de exercer a atividade de pesquisa com auxílio de professor e alunos de mestrado e doutorado; Auxílio financeiro como recompensa do trabalho prestado à universidade (ABPP 60, 2019).

A oportunidade, o aprendizado e o contato diferenciado com os Doutores (ABPP 36, 2019).

Pesquisa, conhecimento e um convívio maior com os professores (ABPP 52, 2019).

Participação ativa em eventos e incentivo para realização de mestrado (ABPP 80, 2019).

Em relação ao exposto, vale destacar ainda, o objetivo explícito do programa, que visa “preparar clientela qualificada para os programas de pós-graduação”. Ao buscar resposta para a questão: - para onde irão, depois de formados, os futuros mestres e doutores, oriundos do PIBIC? Pires (2009), tendo em vista os objetivos do programa, cria a hipótese de que vão exercer a carreira docente, nas universidades, e que os/as egressos/as do PIBIC/CNPq, se tornam professores/as pesquisadores/as universitários/as. Todavia, ao final da sua pesquisa, tem sua hipótese refutada, e conclui a partir das falas dos/as participantes da sua pesquisa, e parafraseando o que vem chamando de “quase” mercado, os ex-bolsistas PIBIC de “quase” professores/as pesquisadores/as.

Mas ao nos perguntar sobre as atividades que uma formação inicial na docência universitária, fundamentada na pesquisa exige, entendemos que dentre elas, estão a participação em grupos de pesquisa e a própria prática de pesquisador/a, que são de grande

relevância, como forma de ligação entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a futura prática profissional docente e constatamos, que estes importantes elementos necessários à formação qualitativa destes sujeitos, são identificados nas falas dos/as respondentes da presente pesquisa, conforme afirmam:

Recebi a oportunidade de participar de um projeto interessante, que me mantém em atividade e estudando (ABPP 41, 2019).

Me possibilita o desenvolvimento de trabalhos científicos (ABPP 39, 2019).

O incentivo à pesquisa e à escrita de trabalhos (ABPP 2019).

Conhecimento, aprofundamento da pesquisa e caráter (ABPP 115, 2019).

Comprometimento, assistência, contribuição para execução de pesquisas (ABPP 80, 2019).

Conhecimento, qualificação, aprendizagem de metodologia científica aprofundada (ABPP 55, 2019).

Pesquisas, Relação interpessoal, conhecimento científico (ABPP 37, 2019).

A partir das experiências mencionadas pelos/as bolsistas, podemos compreender que os objetivos gerais estabelecidos pelo Programa, têm sido alcançados, pois estão contribuindo com a formação de recursos humanos para a pesquisa, como forma de redução do tempo médio de titulação de mestres e doutores, e para que na próxima década, diminuam as disparidades regionais na distribuição da competência científica no país.

Consideramos os objetivos gerais estabelecidos pelo programa coerentes, pois a pesquisa é uma das maneiras de buscar o conhecimento sobre tudo o que existe, inclusive os problemas sociais, sobretudo, estruturais, e que em um país de dimensão continental como o Brasil, políticas que visem reduzir as disparidades regionais na distribuição das competências para a pesquisa se fazem imprescindíveis.

Entendemos também, que ao tratar da redução do tempo médio de titulação de mestre e doutores, o programa não objetiva encurtar o tempo dispensado no processo de formação, o que segundo Pires (2009) poderia trazer sérias complicações, como o comprometimento da qualidade do processo e das pesquisas elaboradas no interior dos programas, mas diminuir o período entre a conclusão do curso de graduação e a inserção nos níveis de pós-graduação (mestrado/doutorado), uma vez que os estudos de Massi e Queiros (2010) indicaram, que o tempo médio de inserção nestes níveis da educação no Brasil, apesar de já terem sido reduzidos, ainda é grande.

Sobre esta questão, estudos de Massi e Queiros (2010) Aragón, Martins e Velloso (1999) Maccariello, Novicki e Castro (1999) Cabrero, Costa e Hayashi (2003) indicaram bons

resultados da IC, ao identificarem que os/as acadêmicos/as bolsistas do PIBIC, chegam em média, muito mais cedo a pós-graduação.

Ainda em relação aos conteúdos produzidos pelos/as acadêmicos/as bolsistas do PIBIC, ao responderem as questões levantadas por esta pesquisa, encontramos sustentação no estudo de Neder (2001), que avalia a eficácia PIBIC, para a formação do/a futuro/a pesquisador/a e para incentivar as IES a ampliarem e consolidarem seus núcleos de pesquisa. Tanto as falas dos sujeitos, produzidas na pesquisa empírica, quanto os dados das pesquisas já consolidadas, reforçam a necessidade de ampliação do PIBIC, para que mais estudantes tenham acesso aos seus benefícios, e apontam também, para a necessidade de ampliação dos programas de pós-graduação, para que possam receber mais estudantes, e, portanto, ampliar o número de mestres e doutores no Brasil.

d) Dimensão 04 - Contribuições Econômicas

Vale ressaltar, que os/as bolsistas ao mesmo tempo em que compreendem a ajuda da bolsa, nos aspectos econômicos, incidindo em maior qualidade de vida para eles/as, também, reconhecem a sua limitação, como é possível observar no relato do (ABPP 42), que mais adiante irá sugerir que o valor seja aumentado.

O primeiro aspecto, é que ao fazer a pesquisa nos ajuda a melhorar nossa escrita e conhecimento através da leitura. Além disso, nos dá oportunidade de conhecer de perto como realizar uma pesquisa. O valor da bolsa também nos ajuda muito com os gastos com os trabalhos na Universidade (ABPP 42, 2019).

Contribuir com gastos extras da universidade, que apesar de pública requer gastos para a permanência (ABPP 39, 2019).

Auxílio nos gastos pessoais para a permanência no curso. Oportunidades e conhecimentos (ABPP 64, 2019).

Através da bolsa eu pude permanecer no curso (ABPP 45, 2019).

Emprego, porque o curso é de período integral (ABPP 56, 2019).

Aprendizado e financeiro (ABPP 49, 2019).

Ajuda financeira, aprendizado experiência (ABPP 48, 2019).

Vale ressaltar, que estamos tratando de pessoas em sua maioria, com renda familiar de 1 a 3 salários mínimos. De jovens que residem sozinhos/as em casas alugadas, e que dependem de esforços próprios para a sua subsistência, por esta razão, compreendem que o valor, embora insuficiente, é de grande ajuda.

e) Dimensão 05 - Desafios e Possibilidades do PIBIC/PROBIC na UNEMAT

Dentre os principais desafios, apresentados pelos/as bolsistas do PIBIC estão às questões relacionadas aos baixos valores pagos pelas agências de fomento e pela instituição, assim como, os atrasos nos repasses do valor da bolsa. Estes desafios, posteriormente se tornaram alvos das sugestões, dos/as bolsistas, que vislumbram novas possibilidades para a melhoria do programa. Sobre estas problemáticas, Pires (2009, p. 508) ajuíza, que mesmo considerando as contribuições do programa:

Certos objetivos do PIBIC como “formar clientela para a pós-graduação”, soam como formalidades, quando são confrontados com a diferença, entre o número e o valor de bolsas do PIBIC e o número e o valor de bolsas oferecidas por essa mesma Agência, nas modalidades de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Diante de tal constatação, e a partir das falas dos/as egressos/as do PIBIC, Pires (2009), chama a atenção para a seguinte questão: - o CNPq está, de fato, interessado em tornar mestres e doutores, os/as inúmeros/as bolsistas, distribuídos em todo o Brasil? Ou apenas interessado em filtrar, a partir do próprio programa, aqueles/as “talentos especiais” para ser um/a pesquisador/a, em correspondência com uma concepção idealista do/a pesquisador/a, até recentemente compreendida pelo Programa?

Assim, compreendemos que a concepção da incipiência dos valores pagos pelas bolsas, apresentada nos recortes a seguir, nas falas dos/as nossos/as participantes da pesquisa, é compartilhada, tanto pelo autor mencionado, quanto pelos/as ex-bolsistas, abordados por ele, em sua tese de doutorado.

Na verdade funciona mais como um auxílio, pois no meu caso esse valor de 400 R\$, que inclusive está atrasado à meses, é simbólico, e só paga as despesas no decorrer do estágio, pois não vale nem a metade de todo o trabalho que fazemos e os cuidados a serem tomados. Sem falar na insalubridade de estar dando aula dentro de um centro sócio educativo, arriscando a vida ao lado dos menores em conflito com a lei, por um ato infracional (ABP 106, 2019).

Atrasos no pagamento, valor baixo e poucas bolsas (ABP 49, 2019).

Destacamos também, nas falas dos sujeitos, como desafios a serem enfrentados e possibilidades para a melhoria das questões didático-pedagógicas no programa, a necessidade de mais interação entre os/as próprios/as bolsistas e deste/as com os/as docentes, visando a partilha de experiências e a realização de trabalhos coletivos.

O primeiro aspecto negativo é que não temos reunião com outros bolsistas e professores. [...] Por último, não há palestras sobre trabalhos científicos e pesquisas, etc. (ABP 42, 2019).

Trabalho coletivo com os bolsistas em que todos possam compartilhar suas experiências e o que estudam (ABPP 36, 2019).

Ainda em relação aos desafios, destacam questões ligadas às estruturas físicas, necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos, nos grupos de pesquisa, como é possível observar na fala a seguir:

Falta de um local específico de estudos para os bolsistas e o difícil acesso ao envio de documentos para ingressar na bolsa (ABP 36, 2019).

Sobre os desafios, voltadas tanto para os aspectos didático-pedagógicos, quanto administrativos e estruturais, vale ressaltar, que por intermédio da leitura do livro “Avaliação Institucional”, elaborado por Lima (2010), foi possível compreender, que a avaliação institucional possui a possibilidade de desenvolver nas suas ações avaliativas, junto à comunidade acadêmica, atos que abranjam desde o ensino/aprendizagem, a prática investigativa e a extensão, (atividades fins), a gestão, inclusive a organização administrativa, (atividades meios).

Desta forma, é possível afirmar também, que o processo avaliativo institucional, incorpora como essencial e imprescindível, o envolvimento dos mais diversos setores e segmentos institucionais. Assim, ela se apresenta como um dos caminhos possíveis, para a superação dos desafios apontados internamente e externamente, para os diversos âmbitos da instituição, por intermédio do processo de participação democrática (LIMA, 2010).

Diante o exposto pela autora, compreendemos que espaços de participação necessitam ser pensados, e foi nesta perspectiva, que pensamos na pesquisa, neste espaço, para que os/as bolsistas pudessem apresentar em suas perspectivas, os desafios e as possibilidades, assim como, pudessem expor, suas sugestões para a superação dos desafios apontados, possibilitando a melhoria dos programas.

Dentre as possibilidades e sugestões apresentadas, pelos/as bolsistas do PIBIC, a exemplo do que ocorreu nas demais bolsas analisadas anteriormente, também concentraram de maneira especial, nos desafios, por eles/as mesmos/as identificados. Assim, houveram várias sugestões voltadas para a superação dos problemas relacionados aos atrasos no pagamento das bolsas, assim como, para que haja um aumento nos valores repassados, conforme expressam os relatos a seguir:

Acho que deveria rever a logística do pagamento, pois há bolsa em que 400,00R\$ é muito pouco, comparado ao tipo do trabalho ou projeto. Mas o mais importante seria o pagamento em dia, os bolsistas também tem contas a pagar (ABP 106, 2019).

Devia pagar mais, nem todos têm condições de se deslocar de sua residência até o local de trabalho com 400,00R\$ reais por mês. Com essa quantia o bolsista tem que dividir em: alimentação, moradia (pra quem vive de aluguel) e transporte (ABP 47, 2019).

O valor da bolsa poderia ser maior (ABP 42, 2019).

Melhorar a questão do pagamento (ABP 44, 2019).

Reconhecimento pelo início da aprendizagem em áreas específicas, melhorar a contribuição em termo de auxílios em eventos (ABP 55, 2019).

Vale ressaltar que na pesquisa de Pires (2009) ele sugere, a partir das representações dos/as ex-bolsistas do PIBIC, participantes do seu estudo, a necessidade que haja um aumento do número de bolsas a serem disponibilizadas, assim como, aumento dos valores pagos, por intermédio delas, que devem ser atualizados sucessivamente, para que o/a bolsista possa se manter na universidade, dedicando-se exclusivamente, aos estudos. Compreendemos que esta sugestão é muito pertinente, uma vez que esta é uma das exigências expressas na Resolução Nº 056/2007, em vigor.

Para finalizar nossas análises em relação ao PIBIC/PROBIC da UNEMAT, fazemos referência a uma constatação muito importante, apresentada por Pires (2009), na qual atribui uma séria crítica a universidade brasileira, e as relações estabelecidas entre o ensino, a pesquisa e a extensão, nos cursos de graduação.

Segundo o autor, possui uma séria contradição entre a realidade, e o que está estabelecido nas seguintes legislações: Lei nº 5.540/68, conhecida como a Reforma Universitária de 1968; a Constituição Federal de 1988, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, juntamente com a Lei 9394/96, criadas no âmbito do Estado brasileiro, e apresentadas pelo autor, como marcos legais, que instituem uma concepção de universidade, que na prática não se efetivou, como deveria.

Ao buscar identificar a concepção de universidade, presente nessas legislações, Pires (2009, p. 492) concluiu, que ela se assenta nos seguintes dizeres, “os cursos de graduação seriam concebidos no tripé do ensino, pesquisa e extensão. Porém, tal concepção para a graduação é uma possibilidade formal, na medida em que, o que realmente acontece é o ensino de formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho”.

Diante de tal constatação, o autor afirma, que a pesquisa na graduação, tem sido possível, por intermédio de programas, a exemplo do estudado nesta pesquisa, “porque oferecem alguma condição material aos/as acadêmicos/as bolsistas, que orientados por professores/as pesquisadores/as, conseguem realizar pesquisa” (PIRES, 2009, p. 492). Entretanto, como observado, por Massi e Queiros (2010) o número de acadêmicos/as que

possuem acesso ao PIBIC, ainda é considerado incipiente, dado a capacidade de orientação e ao número de estudantes de graduação presentes no país.

As exposições de Pires (2009), foram reforçadas nas falas dos sujeitos desta pesquisa, visto que muitos foram os relatos, nos quais fizeram referência a prática da pesquisa, demonstrando que têm encontrado no âmbito do programa, as condições necessárias para a realização desta prática acadêmica, científica e intelectual.

4.5.3 Síntese do Programa de Bolsas de Iniciação à Pesquisa – PIBIC/PROBIC

A análise da Categoria 01 - Perfil dos Bolsistas do Programa de Iniciação à Pesquisa PIBIC/PROBIC”, nos leva a afirmar em relação ao Perfil pessoal e socioeconômico, que o programa apesar de apresentar também uma maioria do sexo feminino, apresentou uma pequena diferença entre os sexos dos participantes, a exemplo do que ocorreu no programa FOCCO.

Em relação ao estado civil, a maioria também é formada de pessoas solteiras, autodeclaradas pardos/as. Sobre a faixa etária, identificamos que a maioria se encontra entre 19 a 24 anos. Em relação a renda familiar, a maioria declarou ser de até dois salários mínimos.

Sobre a relação trabalho e universidade, a maioria trabalha em período parcial. Sobre o acesso aos auxílios ofertados pela PRAE, dos/as 23 participantes, apenas 4 (17%) disseram que acessaram os auxílios, sobre a prática de estágios remunerados, a maioria não realizou. Sobre a localização da moradia, 100% afirmou que reside em Cáceres, com suas famílias.

Sobre o Perfil cultural e acadêmico, os dados indicaram que em relação aos níveis de escolaridade dos pais e das mães, houve maior incidência de pais com ensino fundamental incompleto, 10 (44%) e mães com o ensino médio completo, sendo 9 (39%). chamou a atenção o total de 5 (6%) pessoas analfabetas entre pais e mães.

Em relação a formação dos/as bolsistas no nível do ensino fundamental e médio, a maioria informou, que se deu nas escolas públicas e na modalidade regular, tendo concluído o ensino médio no período de 2014 a 2016.

Os/as 23 bolsistas PIBIC/PROBIC participantes do estudo não possuem cursos de graduação e na escolha do curso, influenciaram os seguintes motivos: “Melhoria da atividade que já desempenham”, “Prestígio social da profissão” e o “Mercado de trabalho”. A maioria afirmou que ingressou para o curso desejado.

Sobre percurso o acadêmico, dos/as 23 bolsistas do PROBIC/PIBIC, a maioria afirmou, que não teve nenhuma reprovação, até o momento do curso. 10 (43%) afirmaram, que já estiveram na condição de reprovados/as, mas a maioria já havia conseguido cursar novamente a disciplina. Em relação ao trancamento de matrícula, a maioria não trancou o curso.

Sobre as avaliações relacionadas ao processo de adaptação à vida acadêmica, incluindo as relações com os/as colegas de curso, professores/as da instituição, coordenação e instituição, além da rotina de estudo, em geral, os/as bolsistas do PIBIC/PROBIC, atribuíram a este processo o conceito bom.

Em relação as “Orientações da instituição”, a maioria afirmou, que recebeu orientações, e dentre os que disseram que foram orientados, prevaleceu a escolha dos seguintes indicadores e ações: “Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias de curso”, “Palestras sobre o curso e a instituição” e “Palestras sobre o curso”.

Em relação à “Categoria 02: Contribuições do Programa de Iniciação à Pesquisa, PROBIC/PROBIC, para a permanência”, na perspectiva dos/as bolsistas desta modalidade de bolsas na UNEMAT é possível afirmar que dos/as 23 respondentes, 22 (96%) consideraram que sim.

Tendo finalizado as análises individuais empreendidas sobre os programas de bolsas acadêmicas da UNEMAT, partimos a apresentação da síntese integradora, na qual, buscamos destacar os principais resultados alcançados em todos os programas analisados.

4.6 Síntese integradora dos Programas de Bolsas da UNEMAT: desafios e possibilidades

Cardoso (2013), acredita que a condição de estudo e ocupação dos/as jovens, resulta de um conjunto de fatores que compõem o contexto de inserção social (família, escola, mercado de trabalho) além da trajetória individual de cada um. Partilhando desta concepção, buscamos ao analisar o perfil dos/as bolsistas da UNEMAT, investigar sobre este conjunto de fatores, com a intensão de produzir uma análise contextualizada, que considera a construção histórica dos/as participantes do estudo.

No que se refere ao perfil dos/as bolsistas atendidos/as pelos Programas de Bolsas da UNEMAT – campus Cáceres, realizada a partir da amostra dos/as 117 participantes do estudo, distribuídos/as nas 5 modalidades de bolsas: PIBID, RP, FOCCO, PROEX e PIBIC/PROBIC, em síntese, podemos afirmar que a maioria é do sexo feminino 79, que representa 71%.

Em relação ao fato da maioria dos/as bolsistas serem do sexo feminino, acreditamos ser um dado importante e positivo, pois as mulheres devido ao modo de desenvolvimento da sociedade, foram por muito tempo exclusas dos espaços de formação educacional formal.

As lutas por direito a educação, sobretudo por direitos igualitários das mulheres possibilitaram avanços legais, no sentido de democratizar a educação, especialmente, a ES, fato que pode ser averiguado no artigo 205, da Constituição Federal Brasileira (1988) que expressa, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Entretanto, no âmbito da prática, este direito ainda não está universalizado em nosso país, sobretudo, ao se tratar da ES, se apresentando como uma contradição entre o discurso legal e a realidade prática de muitos sujeitos, que continuam sem acesso a esta fase da educação, em nosso país.

Neste sentido, podemos afirmar, que os programas de bolsas da UNEMAT, tem contribuído para a efetivação do direito ao acesso e a permanência das mulheres no âmbito da ES, e ajudado na superação desta contradição, possibilitando mais condições pedagógicas e acadêmicas, para a constituição profissional destas mulheres, além de contribuições econômicas, para que permaneçam nos cursos da UNEMAT e possam chegar a terceira dimensão do acesso, que é a conclusão dos cursos com qualidade.

Entretanto, encontramos outra contradição, que também necessita de ações visando a sua superação, pois ao se tratar dos programas, nos quais prevalecem os cursos voltados para a formação de licenciandos/as, como o PIBID e RP, o número de mulheres é ainda mais expressivo, ao contrário dos programas nos quais prevalece a participação de cursos voltados para os bacharelados, como o FOCCO e o PIBIC/PROBIC, nos quais houve maior aproximação entre o número de participantes do sexo masculino e feminino.

Vale ressaltar, que igual cenário, foi observado por Gatti et al (2014), no Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no qual o perfil pessoal dos/as bolsistas indicou que 67,5% dos/as participantes também eram mulheres. Convergem ainda, segundo os autores, com os dados nacionais sobre a procura das licenciaturas e dos/as docentes em exercício na educação básica, em que se observa a prevalência das mulheres.

Conforme afirma Contijo (2002) a predominância das mulheres nos cursos voltados para as licenciaturas não é um dado natural, mas construído socialmente, no percurso histórico e social da humanidade, que levou algumas profissões a serem pensadas como ideais para as mulheres, dentre elas, o magistério.

Assim, a autora apresenta um questionamento que nos leva a repensar o papel das mulheres no âmbito das licenciaturas. No contexto histórico e social, o magistério é considerado um trabalho profissional ou um trabalho fora de casa para as mulheres exercerem seus direitos na esfera pública?

Entretanto, mesmo nos programas nos quais prevalecem os cursos de bacharelados ainda que menor a diferença, prevalece a presença das mulheres, o que reforça a importância dos programas, para a superação de mais esta contradição social, pois estas mulheres estão inseridas em cursos, nos quais a presença feminina ainda é um desafio, logo, estão sendo apoiadas para que permaneçam, concluam os cursos e possam futuramente, fazer frente no mundo do trabalho, em postos de trabalho que vão além daqueles socialmente e historicamente convencionadas como ideais para as mulheres.

Ainda em relação ao perfil pessoal, os dados do estado civil, indicaram, que a maioria dos/as bolsistas são solteiros/as, 86, que constitui 77,5%. A menor incidência de solteiros/as foi encontrada no Programa FOCCO, de 6 (55%), nos demais, foi acima de 70%, chegando a 83%, no PIBIC/PROBIC.

Os dados remetem a pesquisa de Souza (2017) que entende, as pessoas casadas são menos atraídas para participarem dos programas de bolsas acadêmicas, devido aos valores que são baixos e suas responsabilidades com suas famílias, que requer um ganho mais expressivo. Além das exigências expressas nas resoluções que regulamentam os próprios programas, que vedam a participação daqueles/as que possuem vínculos empregatícios.

Voltamos nossas análises também ao que afirma Guimarães (2005), ao tratar das responsabilidades de muitos/as jovens brasileiros/as, que necessitam assumir responsabilidades econômicas com a subsistência das suas famílias de origem, sendo obrigatoriamente, remetidos ao mundo do trabalho desde muito cedo, às vezes adentrando no mercado de trabalho ainda no período escolar. De acordo com o autor, esse comportamento tem um crivo de gênero e raça/cor, e é observado com mais força entre os homens jovens e, principalmente, negros.

Em relação a faixa etária preponderante dos/as bolsistas, considerando todos os programas foi de 19 a 22 anos, autodeclarados/as, pardos/as, pertencentes a famílias com renda de até 01 salário mínimo, não realizaram ou estão realizando atividades remuneradas, além da bolsa, não receberam ou estão recebendo nenhum auxílio da instituição, residem em Cáceres, a maioria com suas famílias.

Segundo Lameiras, Carvalho e Corseuil (2019) no Brasil, os jovens entre 18 a 24 anos, possuem maior dificuldade em conseguir um posto de trabalho, e maior possibilidade de

ser demitido, conforme explicam, em análise ao período entre 2018 a 2019, em que a ocupação para esse segmento, no país teve retração de 1,3%.

Ao se tratar dos jovens negros e, especialmente as jovens negras, estas dificuldades tornam-se ainda mais expressivas, conforme apresenta os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – Codeplan (2014), “constata-se quanto à influência do gênero e da raça/cor, que os jovens negros têm escolaridade e renda mais baixos, estando “as mulheres negras nas piores condições”.

Neste cenário, onde as oportunidades de trabalho são poucas para os/as jovens, especialmente, os/as negros/as, muitos/as assumem postos de trabalhos com baixa remuneração e pouco prestígio social. Também nesta conjuntura, os programas de bolsas adquirem ainda maior relevância, pois possibilitam a eles/as melhorar suas condições pedagógicas, educacionais e culturais, e se preparar melhor para uma atuação futura, no mercado de trabalho, e ainda possibilita no presente, o acesso a renda, que apesar de pouca, contribui para a garantia de melhor qualidade de vida dos/as acadêmicos/as.

Em relação ao fato da maioria residirem com a família, apoiamos nos estudos da Codeplan (2014, p. 9) que explicam “alguns elementos contribuem mais fortemente, para que os/as jovens adiem a saída da casa dos pais. Um deles é o desemprego ou o subemprego, que acometem, sobretudo, os/as jovens com menor qualificação, os quais se encontram, principalmente, em famílias de baixa renda”, como é o caso da maioria encontrada em todos os programas de bolsas da UNEMAT. Ainda segundo a referida fonte:

As comodidades oferecidas pelos familiares também permitem que os jovens, em especial aqueles mais abastados, decidam ampliar o seu tempo de formação e qualificação e aguardar para assumirem melhores postos de trabalho, consolidando, assim, sua independência financeira, para só então constituírem um novo lar” (CODEPLAN, 2014, p. 9).

Os programas de bolsas da UNEMAT contribuem para que estes/as acadêmicos/as pertencentes a famílias de baixa renda, também possam retardar sua entrada no mercado de trabalho, e alcançar melhores postos de trabalho no futuro, possibilitando melhor formação e uma ajuda financeira, que no presente contribui economicamente para sua própria subsistência e da sua família, pois como afirma Camarano et al (2004), quanto menores os níveis de escolaridade, maiores as chances de assumir postos de trabalho precários. Logo, mesmo considerando o que autores enfatizam, que atualmente mais anos de estudos não conduzem, necessariamente, à empregabilidade, uma vez formados na ES, podemos inferir

que estes/as jovens terão maior possibilidade de assumir postos de trabalho com maior prestígio social e com maior remuneração.

Em relação ao perfil cultural e acadêmico, considerando os/as bolsistas pertencentes as cinco modalidades de bolsas, em síntese, podemos afirmar que a maioria são filhos/as de pais e mães que possuem formação educacional de nível fundamental incompleto.

Ao analisar o perfil cultural e acadêmico dos/das bolsistas, mencionamos Barros et al (2001), que baseados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, concluíram, que a escolaridade dos pais e mães possui importante contribuição na determinação do grau de escolaridade dos/as filhos/as, na faixa etária de 15 a 25 anos.

Ferreira e Veloso (2003) em um artigo no qual apresentaram evidências detalhadas sobre mobilidade intergeracional de educação no Brasil, comprovaram que o grau de mobilidade tem se elevado de modo significativo para os/as mais jovens, todavia, varia entre raças e em particular, é menor entre negros/as do que entre brancos/as. E também é menor para filhos/as de pais e mães com pouca escolaridade, que para filhos/as de pais e mães com escolaridade mais elevada.

Vale retornarmos aos dados do perfil pessoal dos/as nossos/as bolsistas, cuja maioria são jovens entre 19 a 24 anos, autodeclarados negros e cruzar com os dados do perfil cultural e acadêmico, são filhos de pais e mães com baixa escolaridade, mais especificamente, com nível do ensino fundamental incompleto. Logo, estão inseridos no grupo apresentado pela pesquisa de Barros et al (2001) e de Ferreira e Veloso (2003).

Além disso, é importante destacar, que segundo Ferreira e Veloso (2003, p. 504) “a comparação da transmissão intergeracional de educação, entre negros/as e brancos/as mostra, que há maior persistência entre os/as negros/as, está fortemente associada à maior probabilidade nesse grupo, de o/a filho/a de um pai e de uma mãe sem escolaridades permanecer sem escolaridade”.

Os dados demonstram, a importância dos programas de bolsas da UNEMAT, para romper com a realidade apresentada na pesquisa dos autores, no que se refere a menor mobilidade educacional intergeracional, percebida entre os/as negros/as e os/as filhos/as de pais e mães com pouca escolaridade. Pois a análise dos dados dos perfis pessoal, acadêmico e cultural dos/as participantes da presente pesquisa, evidencia, que a maioria dos/as estudantes atendidos por intermédio das cinco modalidades de bolsas, são negros/as e filhos/as de pais e mães com baixa escolarização, que estão tendo a oportunidade de concluir seus cursos de graduação e alcançarem condições educacionais melhores que a geração dos seus pais e das suas mães.

Ao analisar o perfil cultural e acadêmico dos/das bolsistas, partindo do nível de escolarização dos pais e das mães, reforçamos nossa perspectiva, de que as condições de estudo dos/as jovens, são expressões de vários fatores, incluindo o contexto familiar educacional de inclusão destes/as jovens, mas defendemos também, que a realidade do baixo nível de escolarização intergeracional, pode ser rompida, a partir da implementação de políticas e programas, que visem apoiar estes/as jovens, negros/as, cuja geração anterior possui baixa escolaridade, garantindo o ingresso e a permanência deles/as na educação superior, conforme evidencia a presente pesquisa.

Ainda em relação ao perfil acadêmico e cultural dos/as bolsistas da UNEMAT, a presente pesquisa, revelou que a maioria realizou o ensino fundamental e médio em escolas públicas, na modalidade regular, ainda não possui curso superior e consideram que o programa no qual estão vinculados contribui para a permanência na UNEMAT.

O fato da maioria dos/as bolsistas, das cinco modalidades de bolsas da UNEMAT, serem oriundos das escolas de educação básica, públicas é um dado muito positivo e expressa os resultados das lutas e ações voltadas para a democratização do acesso à educação superior, sustentando que o conceito de acesso, deve ser construído a partir das suas três dimensões: ingresso, permanência e conclusão dos cursos com qualidade.

No âmbito da UNEMAT, estes dados nos remete a Resolução nº 011/2019 – CONEPE, que dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, e no Art. 2º, do Capítulo I, que trata especificamente do Acesso, estabelece a reserva, de “60% (sessenta por cento) das vagas oferecidas nos cursos de graduação da UNEMAT aos estudantes que cumpriram integralmente o ensino médio em escola pública”.

Considerando que a Resolução nº 011/2019 – CONEPE, trata do acesso, entretanto, focalizada, especificamente, na dimensão do ingresso dos/as estudantes das escolas públicas na UNEMAT, a análise dos dados da presente pesquisa, que está, especialmente, focalizada na dimensão da permanência, considerando os objetivos da Política de Ações Afirmativas da UNEMAT, nos permite afirmar, que a instituição está, ainda que de forma não planejada e articulada, promovendo a este grupo de estudantes oriundos das escolas públicas de educação básica, as possibilidades para a efetivação do acesso, ou seja, está garantindo o ingresso, por intermédio das Política de Ações Afirmativas, a permanência, por intermédio dos programas de bolsas acadêmicas e outros, que são requisitos necessários, para que possam alcançar a terceira dimensão do acesso, que é a conclusão dos cursos com qualidade.

Estes dados, analisados de forma contextualizada, também sinalizam para a necessidade de ampliação destes programas de bolsas, que integram as ações qualificadoras do ensino, voltados para a dimensão da permanência na UNEMAT, a fim de os tornarem suficientes, para o atendimento desta demanda maior de estudantes, oriundos das escolas públicas de educação básica, assim como, outros grupos de pessoas, como os/as negros/as e os/as indígenas, que até poucos anos não tinham garantidos, o direito de ingresso á educação superior. Pois como afirma Nodari (2016), o ingresso é apenas o primeiro passo, que uma vez superado, abre espaço para o grande desafio, enfrentado pelas polícias atuais de acesso a ES, que é vencer a guerra contra a evasão, garantir a permanência dos/as estudantes nos cursos e possibilitar sua conclusão com a qualidade demandada.

O estudo permitiu análises quantitativas, mais objetivas e também examinar dados mais subjetivos, fornecendo indicadores, sobre as concepções dos/as bolsistas em relação as contribuições dos programas de bolsas da UNEMAT, para a permanência acadêmica na instituição, por intermédio dos dados que emergiram da categoria 02: “Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas para a permanência na UNEMAT”.

Analisando estes dados, considerando o conjunto total dos programas, em síntese, podemos afirmar que a maioria dos/as bolsistas, mais especificamente, 95 (86%) dos 117 (100%) consideram, que o programa ao qual está vinculado, contribui para a sua permanência no curso. Vale ressaltar que a maioria que considera que o programa não contribui está vinculada ao RP, criado mais recentemente, em 2018.

Buscando uma análise mais específica, podemos afirmar, que assim como os dados dos perfis dos/as bolsistas dos diversos programas são convergentes em muitos aspectos, em relação aos dados ligados as concepções dos/as bolsistas sobre às contribuições dos Programas para a permanência na instituição, também encontramos muitas similaridades.

Entretanto, se faz importante destacar, que dos/as 17 bolsistas abordados na modalidade RP, 6 que representam (35%) consideraram que ele não contribui para a permanência na UNEMAT, ao contrário dos/as bolsistas integrantes ao PIBID, que dentre os 49 participantes, apenas 5, que representam (10%), ao programa FOCCO, que dentre os 11 participantes, 1 que representa (9%), a Extensão Universitária, que dentre os 10 apenas 1, constitutivo de (10%), e ao PIBIC/PROBIC, que dentre os 23, apenas 1, que representa (4%), consideraram que o programa não contribui para a permanência deles/as na UNEMAT.

Analisamos que o número maior de bolsistas do programa RP, que afirmaram que ele não contribui para a permanência, pode estar relacionado ao descontentamento apresentado por eles/as, nas produções das respostas atribuídas às questões abertas do questionário, nas

quais indicaram, que o programa possui algumas limitações e desafios a serem superados, refletidos dentre outras questões, pela falta de autonomia por parte dos/as professores/as coordenadores/as do programa, imposta por intermédio da resolução que o institui, que também impõe a obrigatoriedade do cumprimento do plano de ação, proposto inicialmente, pelos/as bolsistas, no ato de adesão ao programa, sob pena de terem que devolver os repasses já recebidos. Também foi apresentado como limitação do programa, na concepção dos/as bolsistas do programa RP, a carga horária exigida, que segundo eles/as não é proporcional aos valores recebidos na bolsa e outros.

Inferimos que estes descontentamentos, também podem ter sido observados por parte dos/as professores/as do curso de Pedagogia da UNEMAT, uma vez que tomaram como decisão, a não adesão ao programa. Deduzimos também, que estes e outros problemas destacados pelos/as bolsistas do Programa RP, podem ter influenciado para que programa apresentasse, já em seu segundo ano de institucionalização na UNEMAT, um número alto de bolsas ociosas.

Destacamos que os indicadores apresentados pelos/as bolsistas na pesquisa, podem ser utilizados para pensar novas possibilidades para o programa, a fim de que ele venha a se tornar mais adequado as necessidades e expectativas dos/as acadêmicos/as e despertar maior interesse deles/as em aderir ao programa. Além disso, pensamos que ao ficar bolsas ociosas, temos recursos financeiros e humanos desperdiçados, uma vez que para cada curso têm sido disponibilizadas 24 bolsas, o não preenchimento destas vagas pode levar a falsa ideia, de que os/as acadêmicos/as não necessitam das bolsas, mas ao contrário, o estudo revelou que se dá em virtude das regras impostas pelas resoluções, que não levam em consideração as reais necessidades e expectativas dos/as estudantes.

Sobre o PIBID e o RP, especificamente, voltados para as licenciaturas, identificamos que possuem muitas similaridades, que vão desde seus documentos e vias de criação, que se deram por força de Portarias do governo federal, por intermédio da Capes, as suas metodologias de desenvolvimento, que exigem parcerias com os governos, sistemas, secretarias de educação e escolas em âmbitos estaduais e municipais, até aos seus objetivos, justificativas, público alvo, e centralidades na formação profissional dos/as acadêmicos/as e o interesse pela racionalização dos recursos. Entretanto, divergem em relação à fase da formação do público alvo, sendo o PIBID destinado a atender os/as estudantes das licenciaturas até a metade do curso, 1º ao 4º semestres e o Programa RP, do 5º ao 8º semestre da formação.

Em uma análise crítica de ambos os programas é possível afirmar, que se aproximam em suas proposições das políticas neoliberais, cuja centralidade é de fato a formação profissional, a fim de suprir demandas emergentes dos mercados de trabalho, neste caso, a demanda por professores/as para a educação básica. Todavia, comparando os dois programas e relacionando suas propostas e exigências, aos seus contextos de produção, é possível afirmar, que o Programa RP, devido sua criação ter se dado no ano de 2018, no qual as políticas neoliberais ganharam mais forças, a partir de 2017, possibilitou avançar ainda mais, no sentido de atender de forma mais eficaz, a agenda neoliberal, limitando a autonomia da universidade, dos/as docentes e dos/as próprios estudantes de graduação, no sentido de pensar os processos que integram o fazer da universidade, sobretudo, no que se refere a esta modalidade de programa de bolsa acadêmica.

Todavia, apesar dos avanços em relação a agenda neoliberal, é possível perceber, a formação de um movimento contra hegemônico, ao observar a não adesão do curso de Pedagogia ao Programa RP, e as críticas dos/as bolsistas apresentadas nos conteúdos desta pesquisa, além da não adesão dos/as bolsistas, já no segundo ano de institucionalização do programa, cuja análise dos editais de abertura de vagas, assim como, de convocação de bolsistas possibilitou identificar um alto número de vagas ociosas.

Entretanto, ainda que observadas estas características, é imprescindível destacar e valorizar os trabalhos que vêm sendo realizados, no âmbito da UNEMAT, por intermédio da Pró-reitoria de Ensino e Graduação, tendo como mediadores/as os/as docentes e discentes, que fizeram e fazem parte do PIBID e do PR, sobretudo, o PIBID, que vêm a completar no ano de 2020, 11 anos de institucionalização na UNEMAT, e possui muitos frutos a serem contabilizados.

Entendemos que estes frutos, se dão especialmente, devido às resistências e os embates dos/as profissionais e dos grupos, que no seu dia a dia vão imprimindo as mudanças necessárias e tornando os programas mais democráticos e alinhados as necessidades dos/as seus/uas participantes, tanto no âmbito da academia, quanto dos/as estudantes que são atendidos no âmbito das escolas públicas de educação básica.

Vale destacar que estas mudanças se fazem possíveis, justamente no âmbito da participação dos sujeitos na política. O que podemos chamar de mudar o sistema por dentro. Pois ao mesmo tempo em que vão sendo formados na e pela política, também vão sendo guiados pelas concepções e ideias críticas e defendendo a necessidade de mudança que a política exige, situação que fora dela, e do seu sistema se tornaria ainda mais difícil.

Todavia, percebemos que as mudanças observadas no âmbito das Portarias que instituíram o Programa RP, e atualmente, regulamentam também o PIBID, tanto em âmbito nacional, quanto na UNEMAT, ao avançar na agenda neoliberal, possui como objetivos implícitos: - reduzir a autonomia das universidades, dos/as docentes e discentes, sobretudo, no que se refere ao que, e como fazer no âmbito dos Programas de Bolsas de Iniciação à Docência; - neutralizar as forças internas nas universidades, que visam alinhar a política de bolsa de Iniciação à Docência aos interesses da classe trabalhadora; e prevenir por força da lei, que estes grupos de articulem e continuem a imprimir as mudanças necessárias no âmbito destes programas.

As análises em relação as mudanças que estão sendo realizadas nos programas de Iniciação à Docência – PIBID e RP, via mudanças nas resoluções, impostas pela Capes, em representação do Estado, indicam a emergência de que seja planejado e colocado em prática, um plano de ação, articulado entre as universidades públicas brasileiras, visando combater o avanço das políticas neoliberais no âmbito destes programas, visto que precarizam as relações entre os sujeitos atendidos no âmbito dos programas, em todas as suas dimensões, universidades e escolas públicas.

No que se refere a categoria 02: “Contribuições do PIBID, para a permanência”, na perspectiva dos/as bolsistas da UNEMAT – campus Cáceres – 2019, foi possível identificar ao analisar as respostas dos/as participantes do estudo, que o programa contribui para a permanência, à medida que possibilita a relação entre os conhecimentos construídos no âmbito do programa com os conteúdos estudados nas disciplinas dos cursos, o que permite melhor desempenho no curso, prevenindo retenções, reprovações e a evasão.

Também contribui a medida que possibilita a aproximação dos/as acadêmicos/as licenciandos/as com o campo futuro de atuação, as escolas públicas de educação básica, em âmbito estadual e municipal, e por intermédio desta aproximação tenham acesso a um conjunto de relações sociais, educacionais, culturais e outras, que os impulsionam à docência e os possibilitam se ver como agentes de mudança. Neste conjunto de relações, estão especialmente, os/as estudantes, os/as professores/as e demais profissionais que atuam nas escolas públicas, assim como, os/as docentes da universidade que coordenam o programa.

Contribui ainda para a permanência, à medida que possibilita melhoria das condições de vida dos/as bolsistas, com o apoio econômico, advindo dos recursos financeiros, que são empregados em situações diversas, que incluem desde as necessidades básicas, como alimentação e moradia, as necessidades de aquisição de materiais didáticos-pedagógicos, empregados, visando um melhor aproveitamento das aulas.

No que tange a categoria 02: “Contribuições do Programa RP para a permanência”, na perspectiva dos/as bolsistas da UNEMAT – campus Cáceres – 2019, foi possível identificar, ao analisar as respostas dos/as participantes do estudo, que o Programa também tem contribuído para a permanência dos/as estudantes na instituição, por motivos similares aos apresentados pelos/as bolsistas do PIBID.

Atribuímos estas similaridades ao fato dos dois programas também serem similares em suas instâncias de elaboração, proposições, objetivos, finalidades, público alvo e instâncias de realização das práticas pedagógicas, as escolas públicas de educação básica.

No que tange a categoria 02: “Contribuições do Programa FOCCO para a permanência”, na perspectiva dos/as bolsistas da UNEMAT – campus Cáceres – 2019, foi possível identificar, ao analisar as respostas dos/as participantes do estudo, que o Programa tem contribuído para a permanência, à medida que melhora o processo de aprendizagem, possibilita melhor interação interpessoal, valoriza o trabalho em equipe, incide na construção da autonomia individual e dos grupos e possibilita o sentimento de pertencimento a universidade. Ainda contribui para os aspectos econômicos, incidindo em uma melhor qualidade de vida e melhor aproveitamento do tempo, para processos voltados a formação acadêmica.

De maneira geral, podemos afirmar, que o Programa FOCCO, se aproxima das concepções epistemológicas e da perspectiva da presente pesquisa, pois, possui sua abordagem metodológica pautada na busca da construção do conhecimento, a partir da construção da autonomia dos sujeitos, que como afirma Santos (2006), busca novas alternativas às alternativas apresentadas pelo sistema, que está idealizado nas perspectivas neoliberais.

Também foi possível perceber, que o programa ao ter como centralidade os sujeitos das práticas educativas, e não o mercado de trabalho, possibilita a ampliação das suas possibilidades e potencialidades, não antecipa o futuro e focaliza nas experiências presentes, não perdendo o valor que o momento presente deve possuir nos processos de formação humana.

Como propõe Santos (2006), ao considerar as exigências da construção emancipatória, no momento contemporâneo, que demanda uma racionalidade, que apreenda o tempo, a partir da possibilidade da sua expansão no presente e da contração do futuro, criando assim, o espaço-tempo necessário, para valorizar a inesgotável experiência social, evitando o desperdício da experiência presente, em nome da experiência futura. Expandindo o domínio das experiências sociais já disponíveis e das experiências sociais possíveis, tendo como

premissa, que as experiências sociais, necessitam ser vivenciadas, a partir de um processo político, que é o elemento capaz de criar a inteligibilidade necessária, para que o processo não venha a destruir as identidades e as subjetividades dos sujeitos.

A proposta de relação com a educação básica apresentada pelo Programa FOCCO, também privilegia as relações qualitativas do conhecimento, e possibilita que a tão necessária relação universidade e educação básica, aconteça, sem, contudo, obrigar os sujeitos a perder as suas subjetividades.

A respeito da Categoria 02: “Contribuições do Programa Institucional em Extensão para a permanência” é possível afirmar a partir das respostas dos/as participantes da pesquisa, que o Programa tem contribuído para a permanência deles/as nos cursos e na instituição, à medida que possibilita a relação da bolsa com os conteúdos e disciplinas do curso de vinculação, permitindo aos/as bolsistas, enriquecer os conhecimentos acadêmicos, melhorar os desempenhos nas disciplinas e nos conteúdos dos cursos, além de ajudá-los a perceber para além dos estudos teóricos, como se processa a prática, no ambiente profissional.

O programa também tem contribuído para a permanência, ao favorecer a constituição da identidade profissional, possível por intermédio do estabelecimento da relação entre a bolsa e os conhecimentos necessários à prática profissional futura. Com isso, os/as bolsistas desta modalidade de bolsa, destacam que o estágio não curricular, remunerado, tem possibilitado ver a instituição por outro viés, agregando ainda mais conhecimento, experiência e novas formas de olhar a profissão que seguirão.

Destacam também, que o processo de participação no programa, influencia na permanência, à medida que o trabalho desenvolvido pelos/as bolsistas é prazeroso, os conectando a natureza e aos/as estudantes da educação básica, assumindo um posicionamento político e ético, em defesa da escola e dos/as estudantes desta categoria administrativa.

Os/as bolsistas do Programa Institucional de Bolsas em Extensão, também destacaram as contribuições das ações qualificadoras do ensino, como as participações em eventos científicos, viagens e outros.

Houve um grande destaque para as contribuições econômicas, na qual evidenciam a relação entre a bolsa e mais qualidade de vida para eles/as, e expressam, que apesar de pouco, os valores pagos pelas bolsas, são imprescindíveis para que tenham condições de se manterem, contribuindo especialmente, para a permanência.

Apresentaram ainda os desafios e as possibilidades do Programa em Extensão Universitária, destacando entre os desafios, o fato de não poderem ter acúmulo de bolsas, carteira assinada, ou, vínculo empregatício, o baixo valor das bolsas, e os atrasos nos repasses.

Já em relação às possibilidades do programa, destacam as sugestões voltadas para a superação dos atrasos nos repasses, para o aumento do valor pago por intermédio das bolsas, mais liberdade de trabalho, e desburocratização do processo necessário para o recebimento dos valores repassados.

Ao analisar o Programa Institucional em Extensão da UNEMAT, fundamentada nas leituras necessárias ao entendimento dos conceitos de Extensão Universitária, foi possível perceber, que trabalhar a extensão, a partir de uma perspectiva emancipadora, integrada ao ensino e a pesquisa, e, sobretudo, criar uma política de extensão que possibilite uma prática extensionista, que esteja pautada de fato, na multidisciplinaridade e na unidade de um projeto, ainda é um grande desafio para a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e para a UNEMAT.

Em relação às ações de extensão analisadas, prevalece ainda a existência da desintegração entre os projetos e certo assistencialismo, traduzido no atendimento das demandas sociais, por educação, esporte e lazer, das camadas populares da sociedade cacerense e dos estágios, em empresas e organizações governamentais, que focalizam a formação profissional, visando mais o mercado de trabalho, que uma formação crítica, política e multidisciplinar, que um projeto integrador poderia possibilitar.

Se olharmos para as diversas áreas do saber que compõem as faculdades e os cursos da UNEMAT, veremos que todas/os possuem projetos de extensão interessantes, contudo, não há relação entre os projetos e as áreas afins, prevalecendo cada um, em sua área e zona de conforto.

Esta falta de integração, reduz a possibilidade de contribuir de maneira mais efetiva, tanto para a formação democrática, política, cultural profissional dos/as acadêmicos/as bolsistas, quanto para os benefícios que podem trazer para a sociedade de forma direta e indireta. Direta à medida que pode possibilitar vivências qualitativas, presentes, entre a universidade e a sociedade, no sentido de debater e buscar soluções conjuntas, a partir de ideias advindas, tanto dos saberes científicos, da alta cultura esperada da instituição universitária, quanto dos saberes populares, e indireta à medida que a instituição consegue entregar para a sociedade, um/a profissional, antes de tudo, mais humano, social, ético, político, solidário, capaz de ouvir e ser ouvido, e integrado com a realidade da sociedade na qual está inserido/a.

Salvo os desafios apresentados, é preciso que tenhamos muito respeito e consideração pelos trabalhos e projetos que vêm sendo desenvolvidos no âmbito do Programa em Extensão Universitária da UNEMAT, visto que são de grande relevância, tanto para a

formação acadêmica dos/as estudantes/as, quanto para a sociedade e público no qual estes projetos são desenvolvidos.

Além disso, compreendemos que para mudar a realidade de uma política ou programa, especialmente, quando se relaciona as políticas de permanência na ES e nas universidades públicas brasileiras, é preciso estar constantemente, no processo de discussão e exigindo reformulações das suas diretrizes, e para tal, é importante que estejamos dentro destas políticas e programas, e a partir da nossa participação, possamos ir imprimindo as mudanças necessárias, pois da mesma forma que somos formados pela política, podemos também transformá-la, a fim de que se torne mais alinhada aos interesses da classe trabalhadora, que de fato necessita destas políticas e programas para permanecer nesta fase da educação, e especialmente, nas universidades públicas do país.

Em relação à análise da Categoria 02: “Contribuições do Programa de Iniciação à Pesquisa, PROBIC/PROBIC, para a permanência”, na perspectiva dos/as bolsistas desta modalidade de bolsas na UNEMAT, é possível afirmar, que destacam como contribuições pedagógicas e acadêmicas, o alcance de melhor desempenho na graduação e no desenvolvimento pessoal, assim como, a construção de uma nova visão da ciência e socialização profissional, que viabiliza o encaminhamento para a pós-graduação em nível de mestrado.

Em relação à constituição da Identidade Profissional, destacaram o programa como espaço da formação inicial dos/as professores/as pesquisadores/as universitário/a, de participação dos/as bolsistas no processo de produção do conhecimento científico, na construção de competências e habilidades técnicas para análise e compreensão das complexidades, que o mundo material imprime aos sujeitos, a partir de uma perspectiva crítica, cultural e política. Destacaram ainda, as vivências qualitativas, tanto do ponto de vista cultural, acadêmico e político, quanto das competências e habilidades técnicas que o mundo do trabalho irá exigir deles/as na atuação profissional futura.

Em relação as ações qualificadoras do ensino, os/as bolsistas destacaram, que estão sendo preparados/as para os programas de pós-graduação, narrando sobre a possível inserção deles/as no mestrado e no doutorado, o incentivo à formação de novos/as pesquisadores/as, e a participação ativa nos projetos de pesquisa.

Destacaram também, as contribuições econômicas do PIBIC/PROBIC, para a permanência, compreendo a importância da ajuda que a bolsa proporciona nos aspectos econômicos, incidindo em maior qualidade de vida para eles/as. Destacaram ainda, o reconhecimento da limitação do programa, em virtude do baixo valor pago pelas bolsas.

Por fim, apresentaram os desafios e as possibilidades do programa, destacando como principais desafios, os baixos valores pagos pelas agências de fomento e pela instituição, assim como, os atrasos nos repasses do valor da bolsa e as sugestões, voltadas para as possibilidades de aumento deste valor, além da adoção de medidas que visem impedir o atraso dos repasses.

Destacaram também, os desafios ligados as questões didático-pedagógicas cujas possibilidades apresentadas para superação, são mais interações entre os/as próprios/as bolsistas e destes/as com os/as docentes, visando a partilha de experiências e a realização de trabalhos coletivos.

Destacaram ainda, os desafios ligados às estruturas físicas, necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos, nos grupos de pesquisa, cuja possibilidade apresentada pela pesquisa, é a adoção da avaliação institucional, visando desenvolver nas suas ações avaliativas junto à comunidade acadêmica, atos que abranjam desde o ensino/aprendizagem, a prática investigativa e a extensão, (atividades fins), a gestão, inclusive a organização administrativa, (atividades meios), na busca de encontrar os caminhos para a superação destes e outros desafios, que venham a se apresentar ao contexto da universidade.

Destacamos com base no estudo, que o PIBIC/PROBIC oferece importantes condições materiais, para a participação dos/as acadêmicos/as na produção da pesquisa científica, no âmbito da graduação. Entretanto, consideramos que os números de bolsas e de projetos precisam ser ampliados, para que mais acadêmicos/as tenham as possibilidades de participação nas práticas acadêmica, científica e intelectual, demandadas.

Ainda no esforço de elaboração da síntese integradora, destacamos as principais semelhanças e diferenças encontradas no estudo dos cinco programas: PIBID, RP, FOCCO, Extensão Universitária e PIBIC/PROBIC, considerando as duas Categorias: “01: Perfil dos bolsistas dos Programas de Bolsas acadêmicas da UNEMAT” e “02: Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas, para a Permanência na UNEMAT”.

Escolhemos como estratégia de apresentação final desta síntese, a elaboração de quadros, uma vez que possibilitam fácil identificação das semelhanças e das diferenças que buscamos apresentar, conforme o quadro (35) a seguir:

Quadro 35: Síntese integradora da categoria 01: Perfil dos/as bolsistas dos Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT

Categoria 01: Perfil dos/as bolsistas dos/as Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT			
Dimensão 01: Perfil Pessoal e Socioeconômico			
Indicadores	Semelhanças	Diferenças	NR
Sexo	Em todos os programas prevalece a maioria do sexo feminino 79 (71%).	Menor diferença encontrada no PIBIC/PROBIC, 12 (52%) feminino e 11 (48%) masculino.	111
Estado Civil	A maioria do público atendido pelos programas é de solteiros/as 86 (77,5%).	A menor incidência de solteiros foi encontrada no Programa FOCCO, de 6 (55%), nos demais foi acima de 70%, chegando a 83%, no PIBIC/PROBIC.	111
Faixa Etária	A faixa etária preponderante entre os/as bolsistas dos programas foi de 19 a 24 anos 68 (62%).	Entre os/as Bolsistas do PIBID, PIBIC e Extensão Universitária, a faixa etária mais incidente foi de 19 a 21 anos, enquanto que no RP e no FOCCO, foi mais frequente a faixa etária de 22 a 24 anos.	110
Cor Autodeclarada	A cor autodeclarada que mais ocorreu nas respostas dos/as bolsistas dos programas foi parda, seguida de brancos. Entre pardos/ase pretos/as, que segundo o IBGE formam a categoria, negros/as, o total de bolsistas somou 76 (69%).	Apenas nas respostas dos/as bolsistas do Programa em Extensão Universitária, houve igualdade entre os autodeclarados pardos/as e brancos/as, sendo 50% para cada cor. Nos demais programas a cor parda prevaleceu, chegando a totalizar 73% dos/as atendidos/as, pelo Programa FOCCO.	111
Renda Familiar	A renda familiar que mais apareceu na pesquisa, foi de até 01 salário mínimo 40 (36%) seguida de até 02 salários 30 (27%).	O PIBID foi o que apresentou o maior número de bolsistas com renda familiar composta de apenas 01 salário mínimo 24 (49%).	111
Relação Universidade/ Trabalho	A maioria dos/as bolsistas dos programas revelaram que não exercem atividades de trabalho 57 (52%), seguida dos que exercem atividade em período parcial 47 (43%).	A maioria dos/as que exercem atividade de trabalho em tempo parcial, foi encontrada no PIBIC e na Extensão Universitária, sendo 56% e 50%, respectivamente. No PIBID e no FOCCO, foram identificados, respectivamente, 29 (60,42%) e 6 (55%) dos que se dedicam exclusivamente, aos cursos e as bolsas.	110
Estágio Remunerado	A maioria dos/as bolsistas dos 05 programas, até o momento da coleta dos dados não haviam realizado Estágio Remunerado 93 (84%).	O programa em que os/as bolsistas revelaram maior incidência da prática do Estágio Remunerado foi o RP, sendo 3 (38%).	111
Acesso aos Auxílios	A maioria dos/as bolsistas dos programas não teve acesso aos Auxílios Moradia e Alimentação 78 (72%). Apenas 31 (28%) tiveram acesso aos auxílios.	Os/as bolsistas que tiveram mais acesso aos Auxílios foram do Programa FOCCO, sendo 5 (45%).	109
Local de Residência	100% dos/as bolsistas revelaram que residem na cidade de Cáceres.	-	110
Condições dos Domicílios e Relações Entre os	A maioria dos/as bolsistas 62 (57%) reside com suas famílias, seguidos de 27 (25%) que residem	O programa que apresentou maior número de bolsistas que residem sozinhos/as em casa alugada, foi o	108

Residentes	sozinhos/as em casas alugadas.	Extensão Universitária, sendo 4 (40%), seguido do PIBIC com 5 (22%) e do PIBID com 10 (20%).	
Dimensão 02: Perfil acadêmico e cultural			
Indicadores	Semelhanças	Diferenças	NR
Escolaridade dos Pais e Mães	Em todos os programas, houve maior incidência de pais e de mães com o nível de ensino fundamental incompleto, 93 (43%), destes, 58 (27%) são pais e 35 (16%) são mães. 16 (7,5%) são analfabetos, sendo 8 pais e 8 mães.	A maior incidência para o nível do ensino médio foi encontrada para as mães do Programa FOCCO, sendo 6 (55%).	110
Categoria de realização do ensino fundamental e médio dos/as bolsistas	A maioria dos/as bolsistas é oriunda das escolas públicas, de ensino fundamental e médio, nas quais mais de 107 (96%) realizaram todos os estudos.	Apenas 1 bolsista, afirmou ter realizado todo o ensino fundamental e 3 todo o ensino médio em escolas particulares.	111
Ano de Conclusão do Ensino Médio	Houve maior incidência de bolsistas, 29 (26%) que revelou ter concluído o ensino médio antes de 2010.	Entre os anos de 2014 a 2017, 60 (52%) concluíram o ensino médio.	111
Modalidade de Conclusão do Ensino Médio	A maioria dos/as bolsistas concluiu o ensino médio, na modalidade regular 91 (82%).	11 (10%) concluíram o ensino médio na modalidade técnico e 9 (8%) no supletivo.	111
Dos Cursos de Graduação	103 (93%) dos/as bolsistas revelou que ainda não possui curso de graduação.	Apenas 08 (7%) dos/as bolsistas revelou que já possui curso de graduação.	111
Do ingresso nos Cursos Desejados	A maioria dos/as bolsistas, 83 (75%) revelou que ingressou para o curso desejado e 28 (25%) revelou que não.	Houve maior incidência de bolsista que revelou não ter ingressado para o curso desejado, no Programa em Extensão Universitária 4 (40%).	08
Motivo da Permanência Apesar de não ter sido o Curso Desejado	A maioria que não ingressou para o curso desejado 22 (53,7%) indicou como indicador da permanência, a "Identificação com o curso".	Apenas 01 (2,4%) bolsista revelou como indicador, o "Apoio da instituição".	41
Reprovação	A maioria dos/as bolsistas 64 (58%) não havia vivenciado até o momento da coleta dos dados, situações de reprovações, enquanto que 47 (42%) sim.	Maior incidência de reprovação foi encontrada no Programa FOCCO, 7 (64%) seguida do PIBIC/PROBIC, 10 (43%) e do Programa em Extensão, 4 (40%).	47
Da Quantidade de Disciplinas com Reprovações	A maioria dos/as bolsistas 24 (51%) que haviam passado por reprovações, declarou que isso ocorreu em apenas 01 disciplina.	Apenas 10 (21%) dos/as bolsistas que passaram por reprovações, declararam que se deu em 04 ou mais disciplinas.	47
Da Recuperação das Disciplinas com Reprovações	36 (76%) dos/as bolsistas com reprovação, já haviam recuperado as disciplinas, no momento da coleta dos dados.	Houve maior incidência de recuperação das disciplinas no Programa em Extensão Universitária (100%).	47
Do trancamento da Matrícula	Foi identificado um índice especialmente baixo, na taxa de trancamento das matrículas dos/as bolsistas dos programas, 3, logo, abaixo de 3%. 101 (97%) declararam não ter trancado o curso.	Não foi identificada incidência de trancamento de matrícula entre os/as bolsistas do Programa FOCCO.	104
Dimensão 03: Orientações da instituição			

Indicadores	Semelhanças	Diferenças	NR
Orientação da Instituição	73 (66%) dos/as bolsistas declararam ter recebido orientações da Instituição no ato do ingresso no curso. 38 (34%) declararam que não. Dentre os indicadores mais mencionados pelos/as bolsistas estão: “Palestras sobre o curso”, “Palestras sobre o curso e instituição” e “Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do curso”.	Houve menor incidência dos que declararam ter recebido orientações da instituição, pelos ingressantes antes de 2010.	111
Adaptação à Vida Acadêmica	Em avaliação ao processo de adaptação à vida acadêmica, incluindo as relações entre colegas dos cursos, docentes, coordenação dos cursos, instituição e rotina de estudos os/as bolsistas atribuíram em maior precedência, o conceito Bom.	-	111

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

O quadro 36, a seguir destina-se a apresentar as semelhanças e diferenças entre os programas, presentes nos achados da pesquisa, por intermédio da Categoria 02 - Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas, para a Permanência na UNEMAT:

Quadro 36 - Síntese Integradora da categoria 02 - Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas, para a Permanência na UNEMAT

Categoria 02: Contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas para a permanência na UNEMAT			
Dimensões	Semelhanças	Diferenças	
Das Contribuições do Programa para a Permanência	A maioria dos/as bolsistas 95 (86%) considera que o programa ao qual está vinculado contribui para a sua permanência no curso. 15 (14%) consideraram que não.	Houve maior incidência dos/as bolsistas que consideraram que a participação na bolsa não contribui para a permanência, no Programa de RP, sendo 6 (35%).	
Dimensão 01: Contribuições Pedagógicas e Acadêmicas	Foi possível observar, que ambos os programas, na concepção dos/as bolsistas e da literatura consultada, contribuem para um melhor desempenho na graduação, uma vez que os conhecimentos construídos nos programas ampliam e em alguns casos, até antecipam os conteúdos e práticas, que serão realizadas por intermédio dos cursos, como no caso do PIBID, RP e Extensão Universitária. Assim, auxiliam na realização dos estágios supervisionados, na apresentação de seminários, no domínio dos conteúdos; nas relações interpessoais com outros/as acadêmicos/as e com os/as professores/as, na elaboração de artigos científicos, planos de aula, relatórios e outros.	Em relação às principais diferenças, é possível afirmar, que estão ligadas diretamente aos objetivos traçados para cada programa. Assim, o PIBID, RP e a Extensão Universitária, priorizam as competências e as habilidades necessárias à atuação profissional futura, dos/as bolsistas, tendo as instituições escolares de educação básica, e outras instituições públicas como campo de atuação, e de reflexão, assim como, a troca prática entre os/as bolsistas, professores/as da graduação e professores da EB, e especialmente, os/as estudantes da EB e/ou públicos atendidos pelas demais instituições públicas, nas quais os programas são desenvolvidos. No caso do programa FOCCO, observamos que é dada prioridade a Aprendizagem Cooperativa, que se dá via processo de auto-organização dos/as próprios/as bolsistas, no sentido de pensar os processos pedagógicos e acadêmicos, visando o sucesso dos/as participantes. Assim, as contribuições pedagógicas e acadêmicas, se dão a partir das discussões do próprio grupo, que se	

	Contribuem também para o desenvolvimento pessoal dos/as bolsistas, uma vez que os colocam em constantes movimentos, de leitura, reflexão, produção e socialização de trabalhos e de práticas pedagógicas e acadêmicas, para além das salas de aulas da universidade.	organiza entorno do objetivo de superar as dificuldades que cada participante pode apresentar em relação aos conteúdos, ou mesmo, dificuldades relacionais, ligadas a timidez, na apresentação de trabalhos e seminários e outras. No caso do PIBIC/PROBIC identificamos a particularidade de encaminhamento dos/as bolsistas para a pós-graduação em nível de mestrado, que foi bastante relatada pelos/as bolsistas.
Dimensão 02: Constituição da Identidade Profissional	Foi possível observar que ambos os programas contribuem para a constituição da identidade profissional dos/as bolsistas, uma vez que os processos voltados para a construção dos conhecimentos dos/as bolsistas nos programas possuem relação com o campo de trabalho, nos quais eles/a irão atuar após concluírem seus cursos.	O que difere, é como os programas direcionam as ações visando contribuir para a constituição profissional dos/as bolsistas, que está diretamente vinculada aos objetivos que cada um almeja alcançar. Os Programas voltados para a formação de professores/as para a EB, como o PIBID e RP, estão bastante focalizados em inserir estes/as acadêmicos/as no âmbito da prática profissional, nas escolas, e com isso, tem contribuído como os/as próprios/as bolsistas relatam, para que aprendam mais sobre a profissão, e a partir deste aprendizado, desejem se manter nela, ao concluírem o curso. O Programa em Extensão Universitária aposta também na inserção destes/as bolsistas no âmbito da prática profissional e, com isso, tem contribuído para a formação da identidade profissional, a partir das experiências tecidas com as pessoas e recursos presentes nos campos de atuação, nos quais desenvolvem as ações. O Programa FOCCO, contribui para constituição de profissionais reflexivos, solidários, capazes de pensar sobre a própria realidade e buscar caminhos coletivos para a superação das dificuldades individuais e dos grupos, por intermédio da auto-organização e da Aprendizagem Colaborativa, que valoriza o cultivo da solidariedade, autonomia e liberdade, em detrimento dos sentimentos de competitividade e disputas, presentes nas metodologias de ensino tradicionais. O PIBIC/PROBIC possui como centralidade a pesquisa, assim, aposta e contribui na formação da identidade profissional do/a professor/a pesquisador/a, por intermédio da inserção dos/as bolsistas na prática da pesquisa, sob a orientação de professores/as doutores e na vivência com estudantes da pós-graduação em grupos de pesquisa.
Dimensão 03: Ações qualificadoras do ensino	Nesta dimensão, além da própria participação nos Programas de Bolsas Acadêmicas, destacadas por Primão (2015), como ação qualificadora do ensino, destacam-se a participação em eventos, a apresentação de trabalhos em seminários, o contato com outros/as professores/as, colegas, assim como, o contato com campo de atuação futura, que possibilita conhecer e refletir sobre a profissão que terão após a	Embora tenham sido identificadas muitas semelhanças nos relatos dos/as bolsistas, sobre as ações qualificadoras do ensino nos Programas, também observamos, para além das atividades esporádicas, como participação em eventos, diferenças em relação aos sujeitos com os quais os/as bolsistas vivem as experiências diárias nos programas. Os bolsistas do PIBID e RP destacam, as relações com os/as professores/as coordenadores/as de área do programa, os/as professores/as coordenadores/as de campo, nas escolas de EB, assim como, os/as estudantes desta fase do ensino e demais sujeitos que compõe a comunidade escolar.

	conclusão dos cursos.	Já os bolsistas do PIBIC/PROBIC destacaram as experiências no âmbito dos programas de pós-graduação, mesmo antes de concluírem a graduação, com a vivência nos projetos de pesquisa, nos quais possuem contato com os/as mestrandos/as, mestres/as e doutores/as, e passam a construir uma nova ideia acerca da ciência e a nutrir o desejo de dar continuidade a sua vida acadêmica, para além da graduação.
Dimensão 04: Contribuições Econômicas	<p>Nesta dimensão, ficou evidente a compreensão dos/as bolsistas em relação a importância da ajuda econômica, originada pelos programas, para a permanência acadêmica nos cursos e na instituição, sobretudo, em razão do alto índice de acadêmicos/as bolsistas pertencentes a famílias com renda familiar de até 01 e de até 02 salários mínimos.</p> <p>Dentre os relatos dos/as bolsistas dos programas marcaram as contribuições das bolsas para a compra de alimentos para si e para a família, pagamento de contas de energia, água, gás. Contribuição no pagamento de aluguel, compra de materiais didáticos, como apostilas, livros a serem usadas nos cursos, e outros. Foi possível identificar que alguns/mas bolsistas substituem os proventos que receberiam do trabalho pelos proventos advindos da bolsa, a fim de terem mais tranquilidade e tempo para se dedicar aos estudos.</p>	<p>Poucas diferenças foram identificadas nos relatos dos/as bolsistas dos programas em relação às contribuições econômicas das bolsas para a permanência.</p> <p>Estas diferenças se configuram entre os relatos dos/as bolsistas que empregam os recursos para a compra de materiais didáticos, voltados para uso no âmbito pedagógico e acadêmico, do curso, como: livros, apostilhas, equipamento de informática/notebook, pagar os custeios de aulas a campo e outros e os/as bolsistas que revelaram empregar os recursos em benefícios do atendimento as necessidades básicas, como alimentação, pagamento de contas de água, energia, gás e alugueis.</p>
Dimensão 05: Desafios e Possibilidades	<p>Embora os/as bolsistas tenham considerado que os valores pagos nas bolsas acadêmicas incidem em maior qualidade de vida para os sujeitos, reconhecem que existem alguns desafios e limitação a serem superados, como o baixo valor mensal das bolsas e os atrasos nos seus repasses.</p> <p>Em relação as possibilidades apresentadas, foram muitos os relatos que sugeriram o aumento do valor dos repasses e a adoção de estratégias que visem superar os atrasos e a burocracia para o recebimento das bolsas.</p> <p>Apresentaram ainda, desafios como os poucos recursos financeiros destinados para a compra de materiais didáticos.</p> <p>Destacam-se no âmbito de todos os programas os desafios, ligados</p>	<p>Alguns desafios e possibilidades foram identificados segundo as especificidades de cada programa, dentre estes, os/as bolsistas do PIBID e do Programa de RP apresentaram como aspectos, a serem superados, os poucos recursos financeiros destinados a compra de materiais didáticos a serem utilizados no âmbito das escolas de educação básica, no desenvolvimento dos projetos.</p> <p>Os bolsistas do Programa RP destacaram ainda, a necessidade de melhor organização no âmbito do recebimento dos/as bolsistas nas escolas, apresentando como possibilidade a redução do total de bolsistas por grupos diários, a atuarem nas escolas, visando receberem mais atenção as suas necessidades.</p> <p>Consideraram também, entre os desafios, a Resolução que institui o programa, reclamando mais autonomia aos professores/as coordenadores/as do programa, no âmbito da UNEMAT, vez que consideram a Resolução bastante impositiva, especialmente, no que se refere a obrigatoriedade do cumprimento do plano de trabalho, por parte dos/as bolsistas, sob o jugo de</p>

	<p>às estruturas físicas, necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos desenvolvidos pelos/as bolsistas, seja no âmbito das escolas de EB, seja na Universidade, especialmente, no âmbito das Células Cooperativas e grupos de pesquisa.</p>	<p>terem que devolver os valores já recebidos, caso não o cumpra. Além disso, destacaram a carga horária, como outro desafio, pois vai além do que acreditam ser justo, para os valores e benefícios recebidos.</p> <p>No Programa FOCCO, houve destaque para a necessidade de institucionalização do programa, para a oferta de estruturas físicas adequadas ao seu funcionamento, valorização dos/as docentes coordenadores/as, haja visto, não receberem bolsas, como ocorre no PIBID e no Programa de RP. Também apresentaram como desafio e possibilidade, maior integração dos/as docentes da instituição e outros sujeitos que compõe a comunidade acadêmica com o programa, buscando o conhecimento acerca do seu funcionamento e metodologia, a fim de contribuírem na recomendação das Células Cooperativas aos/as estudantes.</p> <p>No âmbito do PIBIC/PROBIC destacam-se os desafios ligados as questões didático-pedagógicas, cuja possibilidade apresentada para superação, foi a adoção de mais interações entre os/as próprios/as bolsistas e destes/as com os/as docentes, visando a partilha de experiências e a realização de trabalhos coletivos.</p>
--	--	--

Fonte: Quadro organizado pela Autora, 2019.

Estas foram as principais semelhanças e diferenças encontradas pela pesquisa, nos conteúdos das respostas dos/as bolsistas dos Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT, em relação as diversas contribuições que os programas têm trazido, que tem implicado na permanência destes/as estudantes, que tiveram acesso a política de permanência na instituição.

Ao finalizar a síntese integradora, destacamos que a pesquisa evidenciou, que as instâncias de instituição dos programas interferem diretamente nas suas formas de operacionalização, e, sobretudo, na autonomia da universidade, enquanto instituição executora dos programas, e na autonomia dos/as seus/uas diversos/as participantes. Estas instâncias, também definem a aproximação ou o afastamento dos programas e dos seus objetivos as perspectivas neoliberais.

Assim, percebemos que os programas PIBID e RP, pensados e instituídos, via Portarias do governo federal, representados pela Capes, possuem maior aproximação com as políticas neoliberais, pois estão centrados na formação profissional, visando suprir uma demanda de mercado, o racionamento dos recursos, além de limitar a autonomia da universidade e dos/as diversos/as participantes dos programas, por intermédio dos conteúdos legais, inseridos em suas Portarias, Resoluções, Editais e outros.

Vale destacar, que o Programa de RP, avança ainda mais na agenda neoliberal, porém, vêm encontrando resistências no âmbito da UNEMAT, como o curso de Pedagogia,

que decidiu pela não adesão ao programa, desde o início, assim como, a rejeição dos acadêmicos/as, vinculados aos cursos que decidiram pela adesão, fato que levou a um grande número de vagas ociosas no programa, já em seu segundo ano de institucionalização na UNEMAT.

Já o Programa FOCCO, que foi criado no âmbito da UNEMAT, inspirado numa iniciativa que nasceu em uma universidade do Ceará, se aproxima das concepções críticas, defendidas por Santos (2007), possibilitando mais autonomia à universidade e aos/as participantes do programa, no processo de tomada de decisão, que envolve as ações realizadas no âmbito da bolsa, valoriza a auto-organização dos/as participantes, e têm sua metodologia pedagógica fundamentada na Aprendizagem Cooperativa, que se desenvolve no âmbito das células cooperativas, cujo eixo central e os objetivos a serem alcançados com a ação, são construídos pelos/as próprios/as participantes do programa, tendo como valores fundantes, a cooperação e a solidariedade entre os pares, em detrimento a competitividade e a indiferença.

O Programa em Extensão Universitária possui grande relevância tanto para os/as bolsistas participantes do programa, quanto para a sociedade cacerense, especialmente, as comunidades mais carentes, ligadas aos setores sociais mais vulneráveis, como estudantes das escolas públicas, e demais públicos atendidos pelas organizações públicas governamentais da cidade de Cáceres, tanto em âmbito federal, estadual e municipal, que participam dos programas, como concedentes de estágios remunerados, não obrigatórios. Entretanto, a análise geral do programa, evidenciou a necessidade de construção de um projeto em extensão, ancorado na multidisciplinaridade dos saberes, integrado entre as diversas áreas do saber, presentes nas diversas faculdades e nos diversos cursos da instituição.

O PIBIC/PROBIC também se apresentou como um importante programa que contribui para a permanência dos/as acadêmicos/as na UNEMAT, e representa ao alcançar seus principais objetivos, o caminho para a continuidade da própria instituição, à medida que possibilita aos/as estudantes, especialmente, os/as bolsistas do programa, dar prosseguimento ao processo de formação acadêmica, ao serem encaminhados para os mestrados, inclusive, na própria instituição.

Podemos vislumbrar que estes/as estudantes serão os/as futuros/as docentes e pesquisadores/as que irão atuar na UNEMAT, como orientadores/as de novos/as bolsistas, mestres e doutores, possibilitando a longevidade e a qualidade da instituição.

Uma vez concluído este elemento, denominado, síntese integradora, seguimos para a última seção do estudo, que visa trazer as considerações finais, desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao principiar nossas considerações finais, voltamos ao início, a fim de reconstituir os objetivos geral e específicos, que buscamos alcançar a partir da elaboração deste estudo, para avaliar o quanto a pesquisa foi capaz de alcançar o que foi definido, como finalidade.

Assim, destacamos mais uma vez, que o objetivo geral da pesquisa foi: compreender as contribuições das Bolsas Acadêmicas ofertadas na graduação, UNEMAT – *campus* Cáceres, no período de 2019, para a permanência dos/as acadêmicos/as, nos cursos da instituição. E que os objetivos específicos foram: - Elaborar um balanço de produção, a fim de identificar os estudos que vêm sendo realizados acerca da temática do estudo, nos últimos seis anos; - Analisar os documentos institucionais (Portarias, Resoluções, Editais, Convocações, Normativas, e outros), que instituem e regulamentam as bolsas na UNEMAT, para o mapeamento das bolsas; - Analisar o perfil pessoal, socioeconômico, cultural e acadêmico destes/as estudantes, e analisar as opiniões deles/as, em relação as contribuições destas bolsas, para a permanência.

Retomando, especificamente nossos objetivos, a fim de não repetir o que já foi exposto na síntese integradora, destacamos que o balanço de produção elaborado, levou a compreensão de que muitos estudos têm sido elaborados no âmbito da pós-graduação, tendo como temática a “Democratização e Acesso a ESB”, entretanto, estes focalizam mais especificamente, a dimensão do ingresso, e pouco a dimensão da permanência e da conclusão dos cursos.

Quando encontrados estudos que abordam a dimensão da permanência, estes se referem mais a sua contradição, a evasão. Entendemos que estas duas dimensões só existem uma em relação a outra. Pois ao referirmos a queda dos índices da evasão, estamos também nos referindo ao aumento da permanência e vice-versa, a queda na permanência indica aumento da evasão.

Entendemos por intermédio da elaboração no nosso referencial teórico, que a ES, inicia-se no Brasil, ainda no período da colônia, com os trabalhos desenvolvidos pelos padres, nos colégios jesuítas. Todavia, a universidade chega ao Brasil de forma tardia, apenas na Primeira República.

Por diversos fatores tanto a ES, quanto a universidade foram durante muito tempo, restrita a um público seletivo no Brasil, excluindo do seu interior, as mulheres, os/as filhos/as da classe trabalhadora, e, especialmente, os/as negros/as, que segundo o IBGE, compõe as categorias, pretos/as e pardos/as.

A partir das pressões sociais, exigindo políticas de democratização da ES e da universidade, materializadas inclusive nas políticas de ações afirmativas, estes sujeitos, antes fora do contexto desta fase da educação e desta instituição, começaram a ser inclusos nestes campos de disputas, trazendo alguns desafios a serem superados.

Dentre os desafios mencionados estão: as dificuldades de aprendizagem oriunda da má formação, recebida no âmbito das escolas públicas de educação básica, a falta de orientação no ensino médio, a pouca cultura acadêmica, dos pais e das mães, que pode ser traduzida como hábitos, ou conjunto de vivências no interior do grupo social, que limitam as aspirações dos sujeitos em relação a ES, e a elevação na escala social para melhor, a falta de afinidade com o curso de ingresso, e, especialmente, as dificuldades em conciliar estudo e trabalho, dentre outros indicadores, que elevam a taxa de reprovação, trancamento de matrículas, e nos casos mais severos a evasão/não permanência nos cursos de graduação no Brasil.

É com base nestas problemáticas observadas em larga escala na ES e nas universidades brasileiras, assim como outras, que com elas se relacionam, a exemplo das dificuldades enfrentadas pelos sistemas de educação básica pública, o desinteresse pela docência, a necessidade de formação de professores/as pesquisadores/as, de redução do período de ingresso na pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, de colocar a universidade a serviço da sociedade, com vistas a suprir, as demandas sociais locais, especialmente, das classes menos favorecidas, dentre outros desafios, que junto ao processo de democratização do ingresso a ES e as universidades no Brasil, surgem a necessidade de institucionalização e fortalecimento de programas voltados para a permanência acadêmica nos cursos, e nas instituições que ofertam esta fase da educação.

É neste sentido, que ao empreender as análises dos documentos institucionais, que instituem e regulamentam as bolsas acadêmicas na UNEMAT, compreendemos que foram instituídos no âmbito da Capes, via Portarias do governo federal, o PIBID em 2007, e o Programa de RP em 2018, ambos institucionalizados na UNEMAT, respectivamente, em 2009, e 2018, com finalidades diversas, dentre as quais, destacam: promover a relação entre a universidade e a educação básica, formar docentes no âmbito da graduação e a formação continuada dos/as profissionais da educação básica em exercício, via parcerias com os sistemas estaduais e municipais de educação, com o objetivo de melhorar a educação básica no país e elevar a qualidade da formação inicial docente, cujos próprios nomes dos programas, já evidenciam Programa de Iniciação à Docência – PIBID, e RP. Identificamos

também, que os dois programas são de responsabilidade da PROEG e são financiados com recursos do governo federal, via Capes.

Vale ressaltar que o PIBID, a partir da instituição do Programa de RP passou a atender aos/as acadêmicos/as, nos dois primeiros anos dos cursos, enquanto o Programa de RP, destina-se aos dois anos finais, tal qual se observa nos casos das residências médicas.

Observamos em análise as Resoluções e demais documentos que instituem e regulamentam o Programa FOCCO, na UNEMAT, que ele foi trazido para a instituição, no ano de 2012, pela Professora Ana de Renzo, e nasce de uma proposta similar, implantada no Ceará. Fundamenta-se na perspectiva da Atividade Cooperativa e possui como objetivo contribuir para a permanência acadêmica, a partir da criação de espaços colaborativos e solidários, pautados na auto-organização dos/as próprios/as acadêmicos/as, visando enfrentar de forma coletiva e organizada, problemas de diversas ordens, que possam vir a afetar negativamente, suas trajetórias acadêmicas, especialmente, os problemas da aprendizagem. O programa é financiado pela UNEMAT, com recursos próprios.

Em análises referentes aos documentos que instituem e regulamentam o Programa em Extensão Universitária da UNEMAT, constatamos que o programa, além do objetivo de contribuir para a permanência acadêmica na instituição, visa possibilitar a relação universidade e sociedade local, especialmente, entre esta e as classes com menor poder aquisitivo, por intermédio de projetos voltados para o trabalho social, via parcerias com organizações públicas.

Já nas análises das Resoluções e demais documentos que instituem e regulamentam o PIBIC/PROBIC, no âmbito da UNEMAT, percebemos os mesmos objetivos que são estabelecidos nos documentos nacionais, dentre os quais estão: a inserção do/as acadêmicos/as na pesquisa científica via projetos de pesquisa institucionalizados, com acompanhamento de professores/as doutores/as, visando a formação inicial de professores/as pesquisadores/as, o encaminhamento dos/as bolsistas para os programas de pós-graduação, em âmbito do mestrado, com vistas a reduzir o tempo de formação nos níveis de mestrado e doutorado, além de possibilitar o aumento da permanência na instituição de ES.

Ao analisar o perfil pessoal e socioeconômico dos/as bolsistas, atendidos pelos Programas de Bolsas Acadêmicas, identificados na UNEMAT, os dados nos levaram a concluir, que a maioria são negros/as e com poucas condições econômicas, que de fato necessitam do apoio das políticas de permanência para que possam permanecer nos cursos e na instituição.

A análise do perfil cultural e acadêmico dos/as bolsistas levou a concluir, que a maioria advém das escolas públicas de educação básica, são filhos/as de pais e de mães com baixa escolarização, e que o acesso a ES, possibilitará que possam conseguir condições educacionais melhores que seus pais e suas mães, porém, para isto, o acesso as políticas de permanência é imprescindível.

Ao analisar as opiniões dos/as bolsistas, em relação às contribuições dos Programas de Bolsas Acadêmicas, para a permanência deles na instituição, e com isso, responder a questão central do estudo, que foi: Quais as contribuições dos Programas de Bolsas da UNEMAT, para a permanência acadêmica na instituição? Verificamos nos conteúdos das falas produzidas pelos/as sujeitos da pesquisa, que indicam contribuições em diversas dimensões, dentre as quais destacamos as pedagógicas e acadêmicas, ligadas as experiências vividas nas bolsas e os conteúdos estudados nas disciplinas dos cursos, cujos principais resultados indicados, foram a melhoria no desempenho nos cursos de vinculação, a partir da prática de elaboração de trabalhos científicos, como artigos, resumos, relatórios, planos de aula, estágios, apresentação de seminários, dentre outros. E também melhor desempenho pessoal.

Destacam-se também, entre as contribuições para a permanência a dimensão da constituição da identidade profissional, que observa a relação entre a bolsa e os conhecimentos necessários à prática profissional futura dos/as bolsistas, cujos principais resultados evidenciaram, que os processos voltados para a construção dos conhecimentos vividos no âmbito dos programas, possuem relação com o campo de trabalho, nos quais os/as bolsistas irão atuar, após concluírem seus cursos.

Destacam-se ainda as ações qualificadoras do ensino, e nesta dimensão, além da própria participação nos Programas de Bolsas Acadêmicas, que já se configura como experiência qualificadora, indicaram como resultados, a participação em eventos, a apresentação de trabalhos em seminários, o contato com outros/as professores/as, colegas, assim como, o contato com campo de atuação futura, que possibilita conhecer e refletir sobre a profissão, para qual terá habilitação ao concluir o curso.

Chamou muita atenção nos conteúdos produzidos pelos/as sujeitos da pesquisa, o destaque e as similaridades das respostas para a dimensão das contribuições econômicas, que possuem relação entre a bolsa e a qualidade de vida dos/as bolsistas. Nesta, evidenciaram a compreensão em relação a importância da ajuda econômica, originada pelos programas, para a permanência acadêmica na instituição, sobretudo, em razão do alto índice de acadêmicos/as bolsistas pertencentes a famílias com renda familiar de até 01 e de até 02 salários mínimos.

Dentre os resultados apontados, a partir das contribuições econômicas, indicaram melhores condições para a compra de alimentos, pagamento de contas de energia, água, gás, aluguel, compra de materiais didáticos: apostilas, livros a serem usadas nos cursos, e outros.

Outra dimensão importante, apresentada pelos sujeitos da pesquisa expôs alguns desafios e possibilidades para os Programas de Bolsas Acadêmicas, da UNEMAT, destacando dentre os principais desafios, o baixo valor mensal pago nas bolsas, os atrasos nos seus repasses, os poucos recursos financeiros destinados a compra de materiais didáticos, necessários ao desenvolvimento dos projetos e as estruturas físicas, que não são adequadas as atividades desenvolvidas pelos/as bolsistas.

Em relação às possibilidades para o melhoramento dos programas, sugeriram principalmente, o aumento do valor dos repasses e a adoção de estratégias, que visem superar os atrasos e a burocracia para o recebimento das bolsas. Também sugeriram o aumento do número de bolsas, para que mais acadêmicos/as possam ter as mesmas oportunidades.

Destacamos que esta pesquisa evidenciou, que na concepção dos/as bolsistas, vinculados aos Programas de Bolsas Acadêmicas da UNEMAT, no ano de 2019, embora os programas possuam alguns desafios e limitações a serem superados, têm trazido grandes contribuições para a permanência dos/as acadêmicos/as na instituição.

Para finalizar, voltamos nossas análises para o contexto social, político, educacional e econômico que estamos vivendo em nosso país, considerando o discurso de ataque que vêm sendo intensificado pelos líderes da nação à educação, especialmente, à ES e às universidades públicas brasileiras, assim como, os cortes de verbas, que têm sido realizados, que possivelmente, virão a afetar negativamente as condições do acesso das classes menos favorecidas à ES, especialmente, no que diz respeito a dimensão da permanência, cujos programas de bolsas são imprescindíveis para a contenção da evasão, conforme evidenciou a presente pesquisa.

Diante as análises e perspectivas para o futuro do acesso à ESB, especialmente, no que se refere a dimensão da permanência, chamamos a atenção para a necessidade de elaboração de estudos futuros, que focalizem os rumos que serão dados aos programas de bolsas universitárias, no âmbito das políticas de democratização do acesso à ES e às universidades públicas brasileiras, considerando as contradições presentes no discurso oficial, e a constatação, de que estes programas são subsídios de grande relevância para o acesso, pois contribuem para a permanência dos estudantes nesta fase da educação.

Assim, fechamos nossas considerações finais, trazendo questões que visam reabrir o debate, pois o estudo revelou que os programas de bolsas acadêmicas contribuem de maneira

importante para a efetivação do acesso, ao focar seus esforços na busca de fortalecer a permanência dos/as estudantes na ES, se fazendo relevante buscar respostas para questões como: Qual será o futuro dos programas de bolsas, no âmbito das políticas de democratização da ES no Brasil, a partir de 2020? Quais mudanças estão sendo implementadas nos programas e como elas tem afetado o acesso, especialmente, a permanência dos/as estudantes na ES?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, F. **Os impactos do PIBID para a formação de professores no Estado de Mato Grosso**. Encontro Multidisciplinar do Médio Araguaia. 2019.

ARTIOLI, E. F. **Evasão e retenção no Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT**: incidência e motivos. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Ciências Contábeis da Universidade do Estado de Mato Grosso. 2015.

ARAGÓN, V. A.; MARTINS, C. B.; VELLOSO, J. R. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica**: Pibic e sua relação com a formação de cientistas. Brasília: Nesub, UnB, 1999.

BARRETO, A. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. Cadernos do GEA, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2019.

BARROS, R. P.; et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 1-42, 2001. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2160/1/TD_834.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2020.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. **Lisboa: Edições**, v. 70, p. 225, 1977.

BARIANI, I. C. D. Estilos cognitivos de universitários e iniciação científica. 1998. 146 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Campinas, SP.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2001.

BAZIN, M. J. O Que é a iniciação científica. **Revista de Ensino de Física**, São Paulo, v.5, n.1, p.81-88, jun.1983.

BEZERRA, A. C. B. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**: contribuições na formação de bolsistas licenciandos em Química. 2017. 134 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA.

BEZERRA, M; MARTINS, L. Escolarização dos pais é decisiva no nível educacional dos filhos, diz IBGE. 2017. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/so-46-dos-filhos-de-pais-sem-ensino-fundamental-tem-diploma-no-brasil.htm>. Acesso em: 09 de abril de 2020.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. de P. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, S. et al. (Org.). Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras. Rio de Janeiro: IPEA, 2005. p.143-103.

BIASOTTO, W. V. **Linha do tempo das universidades públicas brasileiras**. 2010. Disponível em: <http://www.douradosnews.com.br/arquivo/linha-do-tempo-das-universidades-publicas-brasileiras-f13d0874d15d95a3a589b37c30c651d0>. Acesso em: 08 de Maio de 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39 de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 15 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa CAPES, nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC nº 25, de dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de educação superior públicas estaduais - PNAEST. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 046 de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 08 de Janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

_____. Ministério da Educação coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de gestão do exercício 2017**. 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/banners/18092018_Relat%C3%B3rio_de_Gest%C3%A3o_CAPES_2017.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 08 de setembro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. Brasília, 2019.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, de 28 de novembro de 1968, p. 10369. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: jan./2020.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudo sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>>. Acesso em: 06 de julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: https://www.estagiarios.com/pdfs/NOVA_LEI_DO_Estagio.pdf. Acesso em: 07 de abril de 2020.

BORGES, L. F. Perfil dos ingressantes na Universidade do Estado de Mato Grosso: implicações do SISU no processo de democratização do acesso. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, MT.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: _____. Escritos de educação. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CABRERO, R. C.; COSTA, M. P. R.; HAYASHI, M. C. P. I. A Influência da pesquisa na graduação e do programa de pós-graduação em educação especial, no âmbito da Universidade Federal de São Carlos, para a formação de docentes. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: TEORIAS E POLÍTICAS, 2003. São Paulo. Anais... São Paulo: Uninove, 2003. p.1-12.

CALDAS, M. A. E.; BARBOZA, J. P. O papel da Extensão na formação do estudante de biblioteconomia. Inf. & Soc.: Est, João Pessoa, v.5, n.1, p.30-36, jan./dez. 1995. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/12/pdf_cfc025a6e4_0013904.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

CAMARANO, A. A.; LEITÃO, J. M. e; PASINATO, M. T.; KANSO, S. Caminhos para a vida adulta: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Última Década Nº 21, CIDPA VALPARAÍSO, PP. 11-50, Dezembro, 2004.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses e Dissertações**. 2018. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: Setembro de 2018.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E.; NAKAMURA, P. H. Alguns indicadores de permanência e abandono na educação superior: elementos para o debate. 2016.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONTIJO, C. R. B. **A relação pedagogia – profissão de mulher:** desafio atual para a prática e a formação de educadoras. 2002. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo3/completos/a-relacao-pedagogica.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

COSTA, E. S.; ALMADA, P. Mundo do trabalho e pluralidade epistemológica: uma contribuição para o estudo da precariedade. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Vol. XXXV, pp. 161-179. 2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente:** ensaios sobre a democracia e socialismo. 2. Ed. ver. E atual. São Paulo: Cortez, 2008.

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Os jovens no Distrito Federal: um olhar sobre suas condições de estudo e ocupação. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Os-Jovens-no-Distrito-Federal-Um-olhar-sobre-suas-condi%C3%A7%C3%B5es-de-estudo-e-ocup%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

CRUZ, M. H. S. Percursos, barreiras e desafios de estudantes universitários de camadas populares no ensino superior na UFS/Sergipe/Brasil. 2008. Disponível em: http://gpdeso.com/wp-content/uploads/2013/07/Genero-de-trabalho_Final-2.pdf#page=23. Acesso em: 05 de agosto de 2019.

CUNHA, L. A. C. R. **A Universidade temporã – o ensino superior da colônia à era Vargas**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Y. F. F.; SOUZA, R. R. **Gênero e Enfermagem:** um ensaio sobre a inserção do homem no exercício da Enfermagem. Universidade Federal de Minas Gerais. 2017. Disponível em: <file:///E:/usuario/Downloads/4264-Texto%20do%20artigo-15091-2-10-20170810.pdf>. Acesso em: setembro/2019.

FERREIRA, G. S.; VELOSO, F. A. Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. pesquisa e planejamento econômico – PPE, v. 33, n. 3, dez 2003. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3377/3/PPE_v33_n03_Mobilidade.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2020.

Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política nacional de Extensão Universitária. Manaus: FORPROEX; 2012. Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2020.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. 1998. 155f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2007.

GATTI, B. A.; et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/249027944/Estudo-Fcc-Pibid>. Acesso em: 25 de agosto de 2019.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

GIMENEZ, F. V.; MACIEL, C. E. A categoria permanência na educação superior: o que revelam as pesquisas? Eixo 5: Acesso e permanência na expansão da educação superior. Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. UFMS.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

Godinho, T. et al. Trajetória da mulher na educação brasileira: 1996-2003. Brasília: INEP, 2006.

GUIMARÃES, J. A. A Iniciação científica e a pesquisa na graduação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA NA GRADUAÇÃO “VOCÊ PESQUISA? ENTÃO MOSTRE!”, 1, 1992, Brasília: Universidade de Brasília, 1992. p. 27-35.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: Abramo, H.W.; Branco, P.P.M.(orgs). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

HALL, S. A Identidade cultural na Pós-modernidade. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HOFFMANN, I. L. NUNES, R. C.; Muller, F. M. As informações do Censo da Educação Superior na implementação da gestão do conhecimento organizacional sobre evasão. Gest. Prod. vol.26 no. 2 São Carlos. 2019 *Epub May* 09, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-530X2019000200209. Acesso em: 05 de dezembro de 2019.

HAYASHIDA, S. R. A. C.; MOTA, A. L. A. R. Processo de institucionalização do PIBID. 2012

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Sinópsese e estatísticas da educação básica. 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 16 de abril de 2020.

JEZINE, E. M. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. Área Temática de Gestão da Extensão. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 09 de janeiro de 2020.

_____, E. M. Multiversidade e Extensão Universitária In. FARIA, Dóris Santos de(org). Construção Conceitual da Extensão na América Latina. Brasília. Editora UNB. 2001.

LAMEIRAS, M. A. P.; CARVALHO, S. S.; CORSEUIL, C. H. L. Carta de conjuntura número 42 – 1º trimestre de 2019. Seção VIII, Mercado de trabalho. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/190320_cc_42_mercado_de_trabalho.pdf. Acesso em: 22 de abril de 2020.

LÁZARO, A.; MONTECHIARE, R. Presença das mulheres na educação superior: conquistas e desigualdade persistente. 2014. IN: BARRETO, A. A mulher no ensino superior distribuição e representatividade. Cadernos do GEA, n. 6, jul./dez. 2014. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em: 02 de agosto de 2019.

LIMA, E. G. S. **Avaliação institucional:** o uso dos resultados - estratégias de (re) organização dos espaços de discussão na universidade. Campinas: Editora RG, 2010.

LIMA, E. G. S.; MALANGE, F. C. V.; BARBOSA, V. A. **Políticas de expansão da educação superior implantadas pelo Estado brasileiro:** Reflexões sobre democratização. IN: Expansão privado-mercantil da educação superior no Brasil / Vera Lúcia Jacob Chaves, Olgaíses Cabral Maués, Salomão Mufarrej Hage, (organizadores). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. (Série educação geral, Educação superior e formação continuada do educador).

LUZ, J. N. N. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) na Universidade Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá – e a relação coma democratização do acesso. 2013. 186 f. Dissertação. (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT.

_____. Políticas de ingresso na educação superior pública no Brasil: contextos, concepções, movimentos e processos seletivos em perspectiva. 2017. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO.

MATO GROSSO, Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa nº 002/2015-CEE-MT.** Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+NORMATIVA+N+002-2015-CEE-MT.pdf/a070b4d6-5a98-2e47-12d5-76266edc60a7>. Acesso em: 22 de

Janeiro, de 2020.

MACCARIELLO, M. C. M. M.; NOVICKI, V.; CASTRO, E. M. N. V. Ação pedagógica na iniciação científica. In: CALAZANS, J. (Org.). **Iniciação científica: construindo o pensamento crítico**. São Paulo: Cortez, 1999. p.79-116.

MARCUSCHI, L. A. **Avaliação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq e Proposta de Ação**. Recife: UFPe, 1996.

MARTINS, J. S. M. As repercussões do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano para a formação inicial do docente. 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, RS.

MARTINS, A. C. P. **Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais**. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001. Acesso em: 06 de março de 2019.

MAIA, H. Células Cooperativas: Programa FOCCO realiza III encontro em Sinop. 2016. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/10515>. Acesso em janeiro de 2020.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo, Boitempo. 2004.

MELLO, B. **Os desafios e oportunidades para a mulher na Agronomia**. 2018. Centro Universitário Católico de Tocantins. Disponível em: <https://inscricao.to.catolica.edu.br/blog/desafios-oportunidades-mulher-na-agronomia>. Acesso em 09 de setembro de 2019.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. **Estudos sobre Iniciação Científica no Brasil: uma revisão**. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.173-197, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a09.pdf>. Acesso em 08 de janeiro de 2020.

Mendes, F. G. L.; LACERDA, S. M. V. S. **As contribuições do PIBID na formação dos acadêmicos do curso de licenciatura em matemática**. VI Congresso Nacional de Educação - CONEDU - 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID6105_24082017140432.pdf. Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo, Boitempo. 2002.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MILHOMEM, A. L. B.; GENTIL, H. S. AYRES, S. R. B. Balanço de Produção Científica: A utilização das TIC como ferramenta de pesquisa acadêmica. SemiEdu2010 - ISSN:1518-4846 - UFMT, Cuiabá-MT.

MOCHEUTI, K. N. **Aprendizagem cooperativa na educação superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso**.

2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres, MT.

NASCIMENTO, R. C. L. C. B. ANTUNES, F. (org.). **PIBID: docência crítica e prática compartilhada nas áreas de linguagens, educação e tecnologia** – Cáceres: Editora da UNEMAT, 2017.

NEDER, R. T. **A Iniciação científica como ação de fomento do CNPq: o programa institucional de bolsas de iniciação científica - Pibic**. 2001. 90 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília.

NEIRA, M. G; GRAMORELLI, L. C. Embate em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, 2017 abr. junho, n.2.

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>. Acesso em: agosto/2019.

NICOLAS, J. A.; PANIZ, C. M. **A importância de utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de Ciências e Biologia**. 2017. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/InFor2120167>. Acesso em 02 de agosto de 2019.

NOGUEIRA, C. M. M. **Desafios teóricos na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 29. 2005, Caxambu. Anais... São Paulo: ANPOCS, 2005.

NOGUEIRA, C. M. M. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. Estudos de Sociologia, v. 2, n. 18, 2012.

NODARI, D. E. **O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT**. 2016. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.

NUNES, R. S. R. A permanência dos estudantes que ingressaram por ação afirmativa: a assistência estudantil em foco. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT. Disponível em: <https://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/5ea0cd6384fcd8048ecfbaee9fa5a99e.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

OLIVEIRA, M. I.; LIMA, E. G. S. **Guia prático: projeto de pesquisa e trabalho monográfico**. 5ª ed. UNEMAT, 2012, 43 p.

OLIVEIRA, C. T. DIAS, A. C. G.; PICCOLOTO N. M. Contribuições da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica. IN: Rev. Brasileira de Terapia cognitiva. vol. 9 nº. 1 Rio de Janeiro jun. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-56872013000100003. Acesso em: 06 de setembro, de 2019.

PALAZZO, J. A escolha do magistério como carreira: por que (não)?: 2015. 286f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.bdttd.ucb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2339>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica.

História. Versão On-line. vol. 24 no. 1 Franca, 2005. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742005000100004&script=sci_arttext&tlng=pt#nt11. Acesso em: 06 de abril de 2020.

PINTO, R. C. A construção das identidades na sociedade líquida. 2016. Disponível em: <http://editora.pucrs.br/anais/seminario-internacional-de-antropologia-teologica/assets/2016/11.pdf>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.

PIRES, R. C. M. **Formação inicial do professor pesquisador através do Programa**

PIBIC/CNPQ: O que nos diz a prática profissional dos egressos. 2009. Disponível em:

<file:///E:/usuario/Downloads/9879-Texto%20do%20artigo-70970-1-10-20090626.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2019.

PRIMÃO, P. J. M. Permanência na educação superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, MT.

PRIMI, R. et al. Desenvolvimento de um inventário do levantamento das dificuldades da decisão profissional. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.13, n.3, p.451-463, 2000.

RABELO, L. O. **Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência.** 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

RAMOS, A. Introdução à psicologia social. 4. ed. Santa Catarina: UFSC, 2003.

RAZEIRA, M. B. et al. Os motivos que levam à escolha do curso de Licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.13, n.2, p.124-136, jul./dez., 2014.

RENZO, A. M.; NASCIMENTO, R. C. L. C. B.; MAQUÊA, V. L. R. Aprendizagem Cooperativa no Ensino Superior: Alternativa de estudos entre os acadêmicos da UNEMAT. p. 201-215. In: Relato de experiências exitosas das IES: formação do docente do Ensino Superior, assistência estudantil e assistência pedagógica. /organizado por Elenita Conegero Pastor Manchope [et al.]. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2017.

RISTOFF, D. **Evasão:** exclusão ou mobilidade. Florianópolis: UFSC, 1995.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Org.). Democratização no campus: Brasília, 25 e 26 de outubro de 2005. Brasília: INEP, 2006.

ROCHA, M. Os desafios do trabalho em equipe. **Revista Você S/A**. Junho, 2003, p. 54 a 63. Disponível em: <http://progeal10.blogspot.com>. Acesso em: 20 de julho de 2019.

RUFATO, L. **Uma visão da iniciação científica para a pesquisa brasileira**. 14º Encontro de Iniciação Científica, 10º Encontro de Pós-Graduandos da Embrapa Uva e Vinho. UDESC. Disponível em: <https://www.embrapa.br/documents/1355300/3242940/IC2016+-+Apresenta%C3%A7%C3%A3o+-+Leo+Rufato.pdf/d50e26ca-42e3-4575-9adb-43a13266738c>. Acesso em: 06 de abril de 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

SANTOS, B. S. A cor do tempo quando foge. Crônicas 1985-2000. Porto: Afrontamento, 2001.

_____, B. S. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. Porto: Afrontamento, 2000 (2ª edição). Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2000 (7ª edição).

_____, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Nº 27/28 junho de 1989. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RCCS27-28.PDF. Acesso em: 02 de agosto de 2019.

SANTOS FILHO, J. C. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. Pesquisa Educacional: Quantidade-Qualidade. São Paulo: Cortez, 2000. p. 07-12.

SEKI, A. K.; SIMÃO, C. R. P. Por que “não” a uma EJ: o que é inconciliável entre a universidade pública e as empresas júniores? *Rev. Psicol. Organ. Trab.* vol.14 nº 4, Florianópolis dez. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572014000400013. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

SELMÍ, G. F. R. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Na UFRGS e sua Contribuição na Formação Inicial de Professores. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.

SILVEIRA, Priscila Resende. **Tecendo saberes no TEIA/UFV: práxis de extensão universitária**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG.

SILVA, J. R. S.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: Pistas teóricas e Metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano 1, número 1, julho de 2009.

SILVA FILHO, J. P. **As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2007 e suas implicações na evasão discente**. 2009. 70f. Dissertação (Mestrado em Políticas públicas e gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SILVA, R. C.; CABRERO, R. C. Iniciação científica: rumo à pós-graduação. **Educação Brasileira**, Brasília, v.20, n.40, p.0189-199, 1º sem. 1998.

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. *Estud. av.* vol.15 nº 42 São Paulo May/Aug. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015. Acesso em: 02 de junho de 2019.

SILVA, V.; SILVA, R. S. Tecnologias digitais e técnicas de ensino de língua inglesa: (RE) significações no PIBIB/INGLÊS/CÁCERES. 2012. IN: Renata Cristina de L.C.B. Nascimento e Franciano Antunes (Organizadores). PIBID: docência crítica e prática compartilhada nas áreas de linguagens, educação e tecnologia. Coleção PIBID: Saberes & Práticas; Práticas & Saberes, v. II. Cáceres: Editora da UNEMAT, 2017.

SILVA, B. L. P. et al. A importância do programa de estágio para as empresas e estudantes: um estudo dos aspectos da formação profissional no município de Varginha - MG. Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS – MG. 2016. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/502429.pdf> Acesso em: 07 de abril de 2020.

SIMÃO, L. M. et al. O Papel da iniciação científica para a formação em pesquisa na pós-graduação. In: Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa d Pós-Graduação em Psicologia, 6, 1996. Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPPEP, 1996. p. 111-113.

SOUZA, P. C. **A contribuição dos Projetos de Extensão de cunho social para a formação cidadã do aluno do Instituto Federal de Santa Catarina à luz da responsabilidade social universitária**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Disponível em: file:///E:/usuario/Downloads/dissertação_Paula_A5_novo.pdf. Acesso em: 11 de setembro de 2019.

SOUZA, L. A. **Democratização na Educação Superior: Permanência e evasão no curso de Pedagogia da Universidade do Estado De Mato Grosso – UNEMAT, campus Jane Vanini**. 2017. 132 f. Monografia (Graduação em Pedagogia), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.

SOUZA, D. P. **A permanência e não permanência dos estudantes da educação a distância: um estudo de caso na UNEMAT**. 2019. 150 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT.

STALIN, J. V. **Sobre o Materialismo Dialético e o Materialismo Histórico**. Edições Horizonte, Rio, 1945. Disponível em:

<https://www.marxists.org/portugues/stalin/1938/09/mat-dia-hist.htm>. Acesso em: 05 de outubro de 2019.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 445-477, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>. Acesso em: 24 de agosto de 2019.

UNEMAT, Portal da Instituição. 2018d. Disponível em: <<http://www.novoportal.unemat.br/>>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 054/2011 – CONEPE**. Institui a Normatização Acadêmica da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/2649_res_conepe_54_2011.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 084/2015 – CONEPE**. Dispõe sobre as normas e procedimentos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência– PIBID, para os cursos de Licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Disponível em: http://pibid.unemat.br/proeg/pibid/media/files/3179_res_conepe_84_2015.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 038/2012 – CONEPE**. Institui e regulamenta o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/legislacao/index.php?ac=resolucoes>>. Acesso em: 24 de julho de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 010/2013 - CONEPE**. Homologa a Resolução Ad Referendum nº038/2012 do CONEPE que Institui e regulamenta o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/legislacao/index.php?ac=resolucoes>>. Acesso em: 24 DE julho de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 193/2004 – CONEPE**. Cria a Política de Implantação e Execução do Programa Institucional de Bolsas em Extensão Universitária da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Disponível em: http://www.unemat.br/reitoria/assoc/docs/conepe/resolucoes/2004/resolucao_193_2004_conepe.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 044/2016 – CONEPE**. Define e regulamenta a política de concessão de Bolsas de Extensão Universitária e as ações de acadêmicos voluntários nas atividades extensionistas. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/Res_conepe_44-2016.pdf

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução n.º 004/2001 – CONEPE**. Dispõe sobre a política, implantação e execução do “Programa Institucional de Bolsas de

Iniciação Científica da UNEMAT - PIBIC/UNEMAT”. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/oldfiles/prppg/docs/r04.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 135/2003 – CONEPE.** Aprova os parâmetros para a consolidação da política de Iniciação Científica e para a concessão de Bolsas de Iniciação Científica para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PROBIC – com recursos provenientes do Fundo Institucional de Desenvolvimento da Pesquisa e da Extensão (FIDPEX) da Universidade do Estado de Mato Grosso. Disponível em: http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/conepe/1923_res_conepe_135_2003.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº. 056/2007 – CONEPE.** Aprova os parâmetros para a consolidação da política de Iniciação Científica e para a concessão de Bolsas de Iniciação Científica para o Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PROBIC –, com recursos provenientes do Fundo Institucional de Desenvolvimento da Pesquisa e da Extensão (FIDPEX) da Universidade do Estado de Mato Grosso e outros fundos. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/prppg/1456_res_conepe_56_2007.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2019.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução Nº 011/2019 – CONEPE.** Dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PROEG/RESOLU%C3%87%C3%83O%20N_%20011%202019.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2020.

_____. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 051/2019 – CONEPE.** Altera a Resolução nº 011/2019 - CONEPE que dispõe sobre a alteração da Política de Ações Afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: http://portal.unemat.br/media/files/PROEG/resolu%C3%A7%C3%A3o_conepe_51_2019.pdf. Acesso em: 16 de abril de 2020.

VARGAS, H. M. **Sem perder a majestade:** “Profissões imperiais” no Brasil. Estudos de Sociologia. Araraquara, v.15, n. 28, p.107-124. 2010. Disponível em: <file:///E:/usuario/Downloads/2553-5926-1-PB.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2019.

VELOSO, T. C. M. A. A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2–Um processo de Exclusão. Cuiabá, 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT.

VELOSO, T. C. M. A.; SILVA, M. G. M.; BERALDO, T. M. **Expansão do ensino superior noturno em Mato Grosso:** um processo democrático? IN: SILVA, Maria das Graças. **Políticas educacionais:** faces e interfaces da democratização. Ed. UFMT: Cuiabá, 2011.

WOOD, E. M. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZAGO, N. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 11 nº. 32 Rio de Janeiro. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 15 de abril de 2020.

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA - QUESTIONÁRIO PARA OS ACADÊMICOS

Prezado/a acadêmico/a,

Solicitamos sua colaboração para a realização de uma pesquisa científica vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT, com o tema: *Programa de Bolsas na Unemat: Contribuições para a Permanência*. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal. Agradecemos sua atenção e colaboração.

Lourdes Aparecida de Souza
(Mestranda do PPGEduc-UNEMAT)

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima
(Profa. Dra. do PPGEduc-UNEMAT)

1. PERFIL PESSOAL, SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DO/A RESPONDENTE

Q 01. Sexo? 1. Masculino () 2. Feminino ()	Q 02. Estado Civil? 1. Solteiro (a) () 2. Casado (a) () 3. Separado (a) () 4. Viúvo (a) () 5. Convivente ()	Q 03. Idade? 1. Até 18 anos () 2. De 19 a 21 anos () 3. De 22 a 24 anos () 4. De 25 a 27 anos () 5. De 28 a 30 anos () 6. Mais de 30 anos ()
Q 04. Cor? 1. Branco (a) () 2. Pardo (a) () 3. Preto (a) () 4. Amarelo (a) () 5. Indígena ()	Q 05. Onde fez seus estudos do Ensino Fundamental? 1. Todos em escola pública () 2. Todos em escola particular () 3. Maior parte em escola pública () 4. Maior parte em escola particular ()	Q 06. Onde fez seus estudos do Ensino Médio? 1. Todos em escola pública () 2. Todos em escola particular () 3. Maior parte em escola pública () 4. Maior parte em escola particular ()
Q 07. Em que ano concluiu o Ensino Médio? 1. 2018 () 2. 2017 () 3. 2016 () 4. 2015 () 5. 2014 () 6. 2013 () 7. 2012 () 8. 2011 () 9. 2010 () 10. Antes de 2010 ()	Q 08. Em que modalidade de Ensino você concluiu o Ensino Médio? 1. Regular () 2. Supletivo () 3. Técnico () 4. Profissionalizante ()	Q 09. Qual o nível de escolaridade do seu pai? 1. Analfabeto () 2. Ensino fundamental incompleto () 3. Ensino fundamental completo () 4. Ensino médio incompleto () 5. Ensino médio completo () 6. Ensino superior incompleto () 7. Ensino superior completo () 8. Especialização incompleta () 9. Especialização completa () 10. Mestrado incompleto () 11. Mestrado completo () 12. Doutorado incompleto () 13. Doutorado completo ()

<p>Q 10. Qual o nível de escolaridade da sua mãe?</p> <p>1. Analfabeta ()</p> <p>2. Ensino fundamental incompleto ()</p> <p>3. Ensino fundamental completo ()</p> <p>4. Ensino médio incompleto ()</p> <p>5. Ensino médio completo ()</p> <p>6. Ensino superior incompleto ()</p> <p>7. Ensino superior completo ()</p> <p>8. Especialização incompleta ()</p> <p>9. Especialização completa ()</p> <p>10. Mestrado incompleto ()</p> <p>11. Mestrado completo ()</p> <p>12. Doutorado incompleto ()</p> <p>13. Doutorado completo ()</p>	<p>Q 11. Durante o curso você teve ou tem obrigatoriamente que trabalhar?</p> <p>1. Sim, em período parcial ()</p> <p>2. Sim, em período integral ()</p> <p>3. Não ()</p>	<p>Q 12. Qual é a renda mensal da sua família?</p> <p>1. Nenhuma renda ()</p> <p>2. Até 1 salário mínimo ()</p> <p>3. Até 2 salários mínimos ()</p> <p>4. Até 3 salários mínimos ()</p> <p>5. Até 4 salários mínimos ()</p> <p>6. Até 5 salários mínimos ()</p> <p>7. Entre 5 e 10 salários mínimos ()</p> <p>8. Mais de 10 salários mínimos ()</p>
---	---	--

2. PERFIL ACADÊMICO

<p>Q 13. Em qual curso você está vinculado na Unemat?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>Q 14. Esta é sua primeira graduação?</p> <p>1. Sim ()</p> <p>2. Não ()</p>	<p>Q 15. Se não, qual curso de graduação você já possui?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Q 16. Qual o motivo que o levou a escolher o curso para o qual se inscreveu?</p> <p>1. Mercado de trabalho ()</p> <p>2. Prestígio social da profissão ()</p> <p>3. Menor número de candidato/vaga ()</p> <p>4. Influência da família ()</p> <p>5. Melhoria na atividade que já desempenha ()</p> <p>6. Outro motivo ()</p>	<p>Q 17. Você ingressou para o curso desejado?</p> <p>Sim ()</p> <p>Não ()</p>	<p>Q 18. Se não o que te levou a permanecer no Curso:</p> <p>1. Mercado de trabalho ()</p> <p>2. Prestígio social da profissão ()</p> <p>3. Menor número de candidato / vaga ()</p> <p>4. Influência da família ()</p> <p>5. Melhoria na atividade que já desempenha ()</p> <p>6. Outro motivo ()</p>

<p>Q 19. Você recebeu algum auxílio?</p> <p>1. Sim ()</p> <p>2. Não ()</p>	<p>Q 20. Se sim, qual ou quais?</p> <p>1. Auxílio Moradia ()</p> <p>2. Auxílio Alimentação ()</p> <p>3. Auxílios Moradia e Alimentação ()</p>	<p>Q 21. Quais destas modalidades de bolsas você participou ou participa?</p> <p>1. Bolsa de iniciação à docência - PIBID ()</p> <p>2. Programa de Bolsa de Iniciação Científica - PROBIC/PIBIC ()</p> <p>3. Programa de Bolsa em Extensão Universitária ()</p> <p>4. Programa de Bolsa Residência Pedagógica – RP ()</p> <p>5. Programa de Bolsa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO ()</p> <p>6. Bolsa tutoria ()</p> <p>7. Bolsa estágio ()</p> <p>8. Bolsa Cultura ()</p> <p>9. Bolsa Esporte ()</p> <p>10. Monitoria Voluntária ()</p> <p>11. Outra (), especificar:</p> <p>_____</p>
<p>Q 22. Durante o curso residiu ou reside na cidade de Cáceres?</p> <p>Sim ()</p> <p>Não ()</p>	<p>Q 23. Se sim, com:</p> <p>1. Sua família ()</p> <p>2. Sozinho em casa alugada ()</p> <p>3. Sozinho em casa cedida ()</p> <p>4. Sozinho em casa própria ()</p> <p>5. Com amigos ()</p>	<p>Q 24. Você realizou ou está realizando algum estágio remunerado durante o curso?</p> <p>1. Sim ()</p> <p>2. Não ()</p>
<p>Q 25. Ao iniciar o curso a instituição ofereceu orientações acadêmicas para que você conhecesse à instituição e o Curso?</p> <p>Sim ()</p> <p>Não ()</p>	<p>Q 26. Se sim, quais? (Pode escolher mais de uma alternativa):</p> <p>1. Palestras sobre o curso ()</p> <p>2. Palestras sobre o curso e sobre a instituição ()</p> <p>3. Acompanhamento da coordenação nos primeiros dias do curso ()</p> <p>4. Acompanhamento da coordenação em quase todo o primeiro semestre ()</p> <p>5. Acompanhamento da coordenação durante todo o curso ()</p> <p>6. Ações do Diretório Central dos Estudantes – DCE ()</p> <p>7. Ações dos Centros Acadêmicos – CA do curso ()</p>	<p>Q 27. Você ficou ou se encontra da condição de retido/a em alguma(s) disciplina(s), durante o curso?</p> <p>1. Sim ()</p> <p>2. Não ()</p>

28. Se sim, quantas? 1. 01 () 2. 02 () 3. 03 () 4. 04 ou mais ()	Q 29. Se a resposta anterior for sim, você pode listar o(s) semestre(s)? (Pode escolher mais de uma resposta): 1. 1º () 2. 2º () 3. 3º () 4. 4º () 5. 5º () 6. 6º () 7. 7º () 8. 8º () 9. 9º () 10. 10º () 11. 11º () 12. 12º ()	Q 30. Você já conseguiu cursar novamente a(s) disciplina(s) na/as qual(is) ficou retido/a)? 1. Sim () 2. Não ()																																				
Q 31. Se sim, no seu próprio curso ou em outro curso da instituição? 1. No meu próprio curso () 2. Em outro curso da instituição ()	Q 32. Você trancou o curso em algum período (semestre)? 1. Sim () 2. Não ()	Q 33. Se sim, em qual ou quais semestres? (Pode escolher mais de uma resposta): 1. 1º () 2. 2º () 3. 3º () 4. 4º () 5. 5º () 6. 6º () 7. 7º () 8. 8º () 9. 9º () 10. 10º () 11. 11º () 12. 12º ()																																				
Q 34. Como tem se deu o seu processo de adaptação a vida acadêmica? <table border="0"> <tr> <td>Relações interpessoais:</td> <td>1. Muito bom ()</td> <td>2. Bom ()</td> <td>3. Regular ()</td> <td>4. Ruim ()</td> <td>5. Péssimo ()</td> </tr> <tr> <td>Colegas:</td> <td>1. Muito bom ()</td> <td>2. Bom ()</td> <td>3. Regular ()</td> <td>4. Ruim ()</td> <td>5. Péssimo ()</td> </tr> <tr> <td>Professores:</td> <td>1. Muito bom ()</td> <td>2. Bom ()</td> <td>3. Regular ()</td> <td>4. Ruim ()</td> <td>5. Péssimo ()</td> </tr> <tr> <td>Coordenação:</td> <td>1. Muito bom ()</td> <td>2. Bom ()</td> <td>3. Regular ()</td> <td>4. Ruim ()</td> <td>5. Péssimo ()</td> </tr> <tr> <td>Instituição:</td> <td>1. Muito bom ()</td> <td>2. Bom ()</td> <td>3. Regular ()</td> <td>4. Ruim ()</td> <td>5. Péssimo ()</td> </tr> <tr> <td>Rotinas de estudo:</td> <td>1. Muito bom ()</td> <td>2. Bom ()</td> <td>3. Regular ()</td> <td>4. Ruim ()</td> <td>5. Péssimo ()</td> </tr> </table>			Relações interpessoais:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()	Colegas:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()	Professores:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()	Coordenação:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()	Instituição:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()	Rotinas de estudo:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()
Relações interpessoais:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()																																	
Colegas:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()																																	
Professores:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()																																	
Coordenação:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()																																	
Instituição:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()																																	
Rotinas de estudo:	1. Muito bom ()	2. Bom ()	3. Regular ()	4. Ruim ()	5. Péssimo ()																																	

3. QUESTÕES ESPECÍFICAS

Q 35. Você considera que a Bolsa Acadêmica a qual foi ou é bolsista na Universidade do Estado de Mato Grosso contribuiu e/ou contribui para a sua permanência no curso de graduação no qual ingressou na Unemat? 1. () Sim 2. () Não
Q 36. Se a resposta para a questão anterior for sim, na sua concepção quais estão sendo as contribuições da bolsa acadêmica para a sua permanência no curso?
Q 37. Relate algumas das experiências acadêmicas que a participação na Bolsa universitária têm lhe possibilitado vivenciar, que você compreende como qualificadora da sua permanência no curso e na Unemat:
Q 38. Cite 3 (três) aspectos positivos (três) da bolsa acadêmica na qual você é bolsista na Universidade do Estado de Mato Grosso?
Q 39. Cite 3 (três) aspectos negativos da bolsa acadêmica na qual você é bolsista na Universidade do Estado de Mato Grosso?

Q 40. Quais sugestões você daria para a melhoria da Bolsa acadêmica na qual você é bolsista na Universidade do Estado de Mato Grosso?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E EXCLARECIDO

Acadêmico/a,

Você está sendo convidado/a para participar, como voluntário/a, desta pesquisa.

Após ser esclarecido/a sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, preencha as informações pessoais e marque com um (X) na opção Aceito participar da pesquisa, que serão apresentados ao final desse documento. Solicitamos por gentileza, que após aceitar participar da pesquisa e responder o questionário nos devolva esse documento, juntamente com o questionário respondido, por intermédio do *e-mail*, pelo qual, eles foram enviados a você, pois eles serão as confirmações de que aceitou participar do estudo. Caso pense que seja necessário, guarde uma cópia desse termo, assim como, do questionário respondido da maneira que achar mais viável. Em caso de recusa, ignore estes documentos e você não será penalizado/a de forma alguma. Entretanto, adiantamos que sua participação é grande importância para o nosso estudo. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do projeto: *PROGRAMA DE BOLSAS DA UNEMAT: Implicações para a permanência.*

Pesquisadora responsável:

Lourdes Aparecida de Souza
Avenida Mato Grosso, nº 18, Quadra 17, Bairro Jardim Paraíso,
Cáceres – MT, CEP: 78200-000
Telefone: (65) 999788978
E-mail: lourdesorientacao@gmail.com

Descrição da pesquisa:

A presente pesquisa será realizada na temática, Políticas de Democratização da Educação Superior, mais especificamente, na área de Permanência acadêmica, nos Cursos de Graduação.

O estudo será elaborado na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – *campus* Jane Vanini, durante o curso de Mestrado em Educação da Unemat – *campus* Cáceres. Terá duração aproximada de dois anos, sendo o início em março de 2018 e o término, em fevereiro de 2020. Será desenvolvido com recursos financeiros próprios. Os sujeitos da pesquisa, inicialmente serão todos os/as acadêmicos/as dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, que foram atendidos pelas bolsas ofertadas pela Unemat – *campus* Jane Vanini, no decorrer do ano de 2019.

A pesquisa tem como objetivo compreender as contribuições das Bolsas Universitárias ofertadas na graduação, Unemat – *campus* Jane Vanini, no período de 2019 para a permanência dos beneficiados na instituição.

Esta pesquisa situará na abordagem epistemológica crítico-dialética, e empregará simultaneamente, as técnicas ou métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos, de caráter bibliográfico, incluindo também o estudo de caso. Utilizará como principais instrumentos de coleta de dados, os documentos: Portarias, Resoluções e Editais, que instituem e regulamentam os referidos Programas de Bolsas, na Unemat, e um questionário, inserido no *Google Drive*, que será enviado via *e-mails* pessoais, aos sujeitos da investigação, cujas respostas serão

categorizadas e analisadas, com base na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2009).

Com os resultados da pesquisa esperamos trazer algumas contribuições em nível de informação a todos/as os/as interessados/as pela temática, que poderão utilizar os resultados, para o conhecimento das legislações que institui e regulamentam as bolsas na Unemat e para o conhecimento das contribuições das bolsas para a permanência acadêmica nos Cursos de Licenciatura e Bacharelado na Universidade do Estado de Mato Grosso.

Espera-se ainda, contribuir em termos de discussões e conceituações acerca da temática Política de Democratização da Educação Superior, mais especificamente, das Políticas de Permanência, na perspectiva de que sejam assegurados a todos/as os/as acadêmicos/as, as condições não apenas de ingresso a Educação Superior, por intermédio das IES, mais também, as demais dimensões que precisam compor o termo e a prática do acesso, que nossa pesquisa compreende como o ingresso, a permanência, a qualidade na formação e a conclusão.

Especificações dos riscos:

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve algum risco. Na presente pesquisa, a coleta de dados se dará por intermédio do contato via *e-mail*, com os sujeitos, que serão solicitados a responder ao questionário. Assim, por envolver questionário, poderá haver constrangimento em responder as perguntas, discordância com a forma de abordagem das questões, situações de timidez e alteração na rotina (organização do tempo), em virtude do momento, que necessitarão destinar a responder ao questionário.

Para minimizar os possíveis danos a que se refere o parágrafo anterior, o questionário será direcionado aos sujeitos da pesquisa, por intermédio do *google forms*, e enviado por um *e-mail* pessoal, que conseguiremos através do contato com as Pró-reitorias. Desta forma, os/as participantes da pesquisa, responderão as questões, no local que considerarem mais adequado a eles/as, e em horário não determinado, garantindo que cause o menor prejuízo e constrangimento possível.

Acredita-se que a pesquisa não causará danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais e ou culturais aos sujeitos envolvidos, entretanto, ainda assim, poderão correr o risco de serem identificados. E para extinção deste possível risco, manteremos suas identidades sob sigilo absoluto, não procedendo a identificação deles/as, na transcrição dos dados para a pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que todo o processo será baseando nos princípios éticos, e que aos/as pesquisados serão preservados o direito de desvincularem-se da pesquisa, em qualquer das suas fases.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

O resultado da pesquisa servirá de informação a todos os/as interessados/as pela temática, e especialmente, à Universidade do Estado de Mato Grosso, e suas Pró-reitorias: PROEC, PROEG e PRPPG para conhecimento desta problemática, e sendo estas, indutoras de políticas públicas para permanência, poderão a partir destes resultados, realizar alguns encaminhamentos para possíveis intervenções, visando a melhoria dos programas. Servirá também a toda a comunidade envolvida, assim como, as pessoas que tiverem interesse, que poderão utilizar os resultados, para conhecimento das legislações que regem os Programas de Bolsas na Unemat, bem como, as contribuições destas bolsas para a permanência acadêmica na instituição. Será encaminhada à reitoria da Universidade do Estado de Mato Grosso e as suas respectivas Pró-reitorias, uma cópia da versão final desta pesquisa, e caso houver interesse em conhecer melhor a pesquisa, poderemos apresentar o estudo realizado a quem nos for solicitado.

Procedimentos, intervenções, tratamentos, métodos alternativos:

Considerando que o questionário para a coleta dos dados específicos da pesquisa, será enviado via *e-mail* aos/as participantes, acadêmicos que tiveram tido acesso as Bolsas Acadêmicas da Unemat – *campus* Jane Vanini, no ano de 2019, todos os envolvidos poderão solicitar esclarecimentos que considerarem importantes, sobre o projeto e intervir construtivamente nos delineamentos da pesquisa. Caso discordem de algum procedimento, poderão solicitar a retirada de seus nomes da pesquisa, que serão devidamente atendidos. Poderão encaminhar tais solicitações diretamente à pesquisadora, bem como, ao Comitê de Ética se necessário for.

Período de participação, término, garantia de sigilo, direito de retirar o consentimento a qualquer tempo:

O período de participação dos sujeitos envolvidos se dará no primeiro semestre de 2019, com previsão de encerramento da coleta de dados no mês de julho de 2019. Todos os dados coletados serão preservados para conhecimento do pesquisador e devidamente excluídos após análise, bem como, serão conservados em sigilo absoluto, nomes dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Considerando que há divergências de conceitos e opinião e a possibilidade de causar algum tipo de conflito entre tais conceitos, porque se aborda na pesquisa temas intimamente ligados à ideologia dos sujeitos e comportamentos rotineiros, todo e qualquer sujeito terá o pleno direito de solicitar a retirada do seu nome, sem qualquer prejuízo à continuidade e tratamento usual da pesquisa.

Cáceres – MT, 02 de julho, de 2019.

Nome do participante: _____


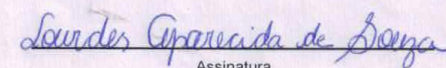
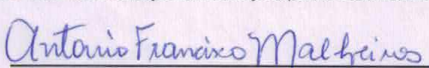
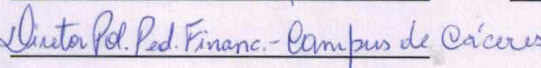
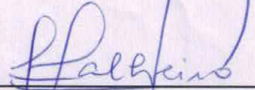
Endereço: _____

CPF: _____

Aceito participar da pesquisa ()

Responsável pela Pesquisa: Lourdes Aparecida de Souza

ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNEMAT

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: PROGRAMAS DE BOLSAS NA UNEMAT: Ação de Permanência ou Assistência?			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2000			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: LOURDES APARECIDA DE SOUZA			
6. CPF: 014.591.811-40	7. Endereço (Rua, n.º): AVENIDA MATO GROSSO, NUMERO 18 JARDIM PARAÍSO QUADRA 17 CACERES MATO GROSSO 78200000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 65999788978	10. Outro Telefone:	11. Email: lourdesorientacao@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 18 / 07 / 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT	13. CNPJ: 01.367.770/0001-30	14. Unidade/Órgão:	
15. Telefone: (65) 3221-0031	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável:	 CPF: 474848611-20		
Cargo/Função:	 Diretor Pol. Ped. Financ. - Campus de Cáceres		
Data: 18 / 07 / 2018		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		Prof. Dr. Antonio Francisco Malheiros Diretor de Unidade Reg. Político Pedagógico e Financeiro UNEMAT - Campus Univ. de Cáceres Portaria 060/2015	
Não se aplica.			