

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DAS IES:

**FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR,
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA**

REITOR Paulo Sérgio Wolff
VICE-REITOR Moacir Piffer

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - EDUNIOESTE

Conselho Editorial

Aparecida Feola Sella
Sílvio César Sampaio
Rosalvo Schutz
Samuel Nelson Melegari de Souza
Kátia Fabiane Rodrigues
Ivanete Terezinha Schumann
Claudio Roberto Marquette Mauricio
Clério Plein
Dartel Ferrari de Lima
Roberto Saraiva Kahlmeyer Mertens
Valderi Pacheco dos Santos

Clarice Cristina Corbari
Elenita Conegero Pastor Manchope
Irene Carniatto de Oliveira
Helena Teru Takahashi Mizuta
Beatriz Helena Dal Molin
Flávio Pereira
Eduardo Nunes Jacondino
Fabiola Villa
Susã Sequinel de Queiroz
Marli Renate Von Borstel Roesler

Equipe

Aparecida Feola Sella
Diretora

Renan Paulo Bini
Assessor Especial

Eliane Novak
Estagiária

Clarice Cristina Corbari
Editora-Chefe

Solange Gorette Moreira Pizzatto
Assistente Editorial

A Edunioeste é afiliada à

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DAS IES:

**FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR,
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA**

Elenita Conegero Pastor Manchope
Andréa de Araújo
Kathia Marise Borges Sales
Laurence Duarte Colvara
Nara Lúcia Perondi Fortes
Paulo Sérgio Wolff
Soraia Cristina Tonon da Luz
Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Organizadores



Cascavel
2017

© 2017, EDUNIOESTE

Diagramação e Arte Final
Renan Paulo Bini

Revisão
Aparecida Feola Sella, Clarice Cristina Corbari e Pedro Leites Junior

Ficha Catalográfica
Helena Soterio Bejio

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R382

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.
428 p.

Vários autores

ISBN: 978-85-7644-335-3

1. Ensino superior. 2. Estudantes - Assistência. I. Manchope, Elenita Conegero Pastor, Org. II. Araújo, Andréa de, Org. III. Sales, Kathia Marise Borges, Org.

CDD 20 ed.378
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

EDUNIOESTE - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR
Telefone: (45) 3220-3026
Home Page: www.unioeste.br/editora
E-mail: reitoria.edunioeste@unioeste.br

Impressão e Acabamento
Gráfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR
Telefone: (45) 3220-3118
E-mail: unioeste@hotmail.com

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DAS IES:

**FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR,
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA**

Elenita Conegero Pastor Manchope
Andréa de Araújo
Kathia Marise Borges Sales
Laurence Duarte Colvara
Nara Lúcia Perondi Fortes
Paulo Sérgio Wolff
Soraia Cristina Tonon da Luz
Vera Lúcia da Rocha Maquêa
Organizadores



Cascavel
2017

SUMÁRIO

- 09 **PREFÁCIO**
- 11 **HISTORICIZAÇÃO**
- 15 **APRESENTAÇÃO**
- 29 **PARTE 1: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**
- 31 Mais Extensão Universitária: troca de experiências e saberes
- 49 GEPE – Grupo de Estudos em Práticas de Ensino: estratégias para formação docente no ensino superior na Universidade Estadual de Londrina
- 65 A democratização no processo de expansão da educação superior: o caso da Unemat
- 87 Desenvolvimento profissional da docência universitária: a experiência do Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro (PR)
- 109 Cursos de Licenciatura Presenciais: em crise?
- 139 Projetos de Ensino de História: experiências de formação de professores na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
- 151 Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD): relato de experiência na capacitação de professores em uma IES municipal
- 165 Formação Docente no Ensino Superior a Partir da Trajetória do PET-Saúde na Universidade Estadual Vale do Acaraú
- 181 **PARTE 2: ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL**
- 183 Integração entre Estudantes e Professores no Contexto da Adaptação ao Ambiente Universitário
- 201 Aprendizagem Cooperativa no Ensino Superior: alternativa de estudos entre os acadêmicos da Unemat
- 217 Alternativa de Moradia Estudantil na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

- 229 Prioridades de Melhoria nas Dimensões de Qualidade no Ensino em um Curso de Graduação em Administração
- 249 Perfil Socioeconômico e Cultural dos Discentes da Uncisal
- 267 Ações e Programas para a Redução dos Índices de Evasão dos Alunos de Graduação: experiências da universidade de Taubaté de 2012 a 2015
- 295 Relatos de Experiência do Proiniciar-Pedagógico – UERJ
- 309 Assistência Estudantil no Ensino Superior do Estado de Minas Gerais: algumas reflexões
- 327 PARTE 3: ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA: INCLUSÃO SOCIAL
- 329 Desafios e Práticas da Educação Inclusiva no Contexto Institucional: uma reflexão pedagógica
- 345 Programa de Inclusão e Acessibilidade da Unicentro: a concretização de uma proposta para a equidade
- 363 Inclusão de Estudante com Atrofia Espinhal no Ensino Superior: relato de experiência
- 383 Análise Preditiva de Evasão para Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (Moodle): uma abordagem multifatorial
- 405 Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Unioeste frente às novas demandas
- 419 Programa de Extensão: “UERGS na Melhor Idade”

PREFÁCIO

A Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais, ABRUEM, foi fundada em 1992, com o objetivo de agregar os gestores das instituições de ensino superior estaduais e municipais em torno de uma entidade representativa dos interesses comuns aos dois segmentos.

Para melhor cumprimento de seu escopo, no ano de 2010, a ABRUEM decidiu criar câmaras técnicas com a finalidade de assessorar o trabalho da diretoria da Associação, pautando discussões sobre as temáticas implicadas em cada Câmara, de modo a promover debates e reflexões sobre problemas comuns à gestão administrativa e pedagógica de todas as 45 instituições filiadas.

Desde o ano em que foram criadas, as Câmaras têm cumprido esse papel com maior ou menor intensidade, dependendo essencialmente do momento histórico e das condições e motivações criadas pelos Reitores que se encarregam da presidência dos trabalhos. No caso da Câmara de Graduação, destaca-se o trabalho feito nos últimos anos sob a condução do Reitor Paulo Sérgio Wolff, popular Cascá, que tem articulado estudos e debates sobre um dos principais problemas da educação superior no país: a evasão.

Merece destaque, na discussão feita sobre o tema, o fato de que o trabalho da Câmara não se resumiu a constatar e dar números ao perverso fenômeno, uma vez que deu continuidade aos estudos por meio de debate e reflexão sobre estratégias de enfrentamento dessa realidade. Nesse sentido, a Câmara articulou e estimulou a apresentação das diferentes experiências de várias instituições afiliadas sobre ações desenvolvidas com o objetivo de minimizar os índices de evasão, o que resultou num conjunto de textos que puderam ser agrupados em três temáticas profundamente inter-relacionadas com a questão central.

O resultado dessa articulação encontra-se expresso nesta obra, que congrega relatos de experiências e reflexões teóricas sobre a formação pedagógica de docentes da educação superior, sobre ações de apoio ao estudante e sobre a inclusão social da e na comunidade acadêmica.

Mais do que prefaciara a obra no estilo consagrado a esse tipo de componente de uma publicação, o que se quer com esse breve texto é reconhecer a importância do dedicado trabalho feito pelos integrantes da Câmara de Graduação da ABRUEM ao longo dos últimos anos, sob a liderança do Reitor Paulo Sérgio Wollf. O conteúdo desta obra certamente contribuirá para inspirar ações, em cada instituição, com o objetivo de ampliar os índices de sucesso no trabalho pedagógico. Ocupar eficientemente todas as vagas públicas ofertadas pelas IES e aumentar os níveis de permanência e conclusão da formação devem ser uma obsessão de todo gestor e, de modo mais especial ainda, de toda a comunidade acadêmica. Que a obra nos inspire.

Aldo Nelson Bona
Reitor da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná / Unicentro
Presidente da ABRUEM

HISTORICIZAÇÃO

O regimento interno das câmaras temáticas da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) prevê como uma de suas finalidades assessorar a diretoria na análise, estudos e realização de trabalhos relativos ao seu campo temático.

Em 2014, no 55º Fórum da ABRUEM¹, o Reitor Paulo Sérgio Wolff² foi eleito presidente da Câmara de Graduação, que, naquele momento, foi composta pelos seguintes Pró-Reitores de Graduação: Ana Beatriz Garcia (UENF), Angela Maria de Sousa Lima (UEL), Francely Aparecida dos Santos (Unimontes), Izabel Avelar (UPE), Luciano Balbino dos Santos (UEA), Luciano Hack (UDESC), Nilce Maria da Silva (Unemat) e Liliam Faria Porto Borges (Unioeste), que assumiu a secretaria da Câmara.

Nesse mesmo Fórum, o presidente da Câmara de Graduação sugeriu ao conjunto dos Reitores um estudo panorâmico sobre as principais questões da graduação. A Câmara passou a se reunir periodicamente em Brasília, na sede da ABRUEM, e identificou como um dos graves problemas enfrentados pelas instituições afiliadas – reflexo do contexto nacional e internacional – a não terminalidade dos cursos de graduação. A evasão na graduação chega a números alarmantes se considerarmos a relação entre ingresso e conclusão. Esse problema se agrava num país que luta por ampliar o acesso.

O Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de junho de 2014) previu, em sua meta 12, elevar a taxa de escolarização bruta para 50% (da população de 18 a 24 anos), assegurando a qualidade da oferta e a elevação da taxa de escolarização líquida para 33%, já que o país precisa acolher seus jovens neste importante e determinante nível de educação, nível que efetivamente capacita os

¹ O 53º Fórum Nacional de Reitores da ABRUEM aconteceu entre os dias 5 e 8 de novembro de 2014, em Fortaleza (CE), organizado pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA).

² Reitor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

profissionais a atuar e a intervir nas relações sociais, na produção do conhecimento, no avanço tecnológico e na ampliação da riqueza econômica e social.

A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres) indica, como desafio para alcançar a meta, que a taxa de crescimento de matrículas na educação superior deverá ser superior a 7% ao ano. A Seres destaca, ainda, que não basta o ingresso; é preciso criar as condições para que o estudante permaneça e conclua o curso.

A Câmara de Graduação da ABRUEM entende que as universidades estaduais e municipais afiliadas cumprem um importantíssimo papel de oferta de vagas públicas, particularmente no interior do país – espaços nem sempre alcançados pelas universidades federais. O volume de vagas ofertadas pela ABRUEM, naquele momento, chegava a 40% das vagas públicas brasileiras. A questão a que nos colocávamos era: caso o índice de conclusão fosse mesmo comprometido, parte dessas vagas acabariam se perdendo no percurso entre o ingresso e a evasão dos estudantes. Não se cumpriria, portanto, o papel social tão almejado.

A equipe realizou um semestre de estudos e levantamentos e apresentou, no 55^a Fórum³, um panorama inicial da evasão nas IES afiliadas⁴. A questão posta pela Câmara de Graduação foi identificar a dimensão e as causas da evasão de modo a poder subsidiar a ABRUEM a pensar ações conjuntas – interinstitucionais – e junto ao MEC, com a finalidade de intervir na diminuição desse grave problema.

Tratava-se de um debate inicial sobre conceitos e categorias que orientariam nossa pesquisa e as fontes que definiríamos como comuns. Dada a complexidade, definimos por mapear, inicialmente, a não terminalidade, ou seja, considerar a diferença entre ingresso e conclusão, e, para isso, utilizaríamos os dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC.

A dificuldade de acesso aos dados foi minorada após a realização de um encontro em julho de 2015 com a senhora Laura Bernardes da Silva, então Coordenadora Geral do Censo da Educação Superior (INEP), que prontamente recebeu a Câmara e colocou seus técnicos à disposição para nos assessorar na pesquisa que dispúnhamos a realizar.

³ O 56^o Fórum Nacional de Reitores da ABRUEM aconteceu entre os dias 27 a 30 de maio de 2015, no Rio de Janeiro (RJ), organizado pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO).

⁴ Material da apresentação encontra-se disponível em: <<http://www.abruem.org.br/uploads/foruns/55/palestras/index.php>>.

Apresentamos, assim, no 57º Fórum⁵, dados do censo acerca do total geral de matrículas, e os dados gerais da desvinculação dos alunos de seus cursos, a partir do número de concluintes, por ano⁶. A mesa com a temática “Elementos para formulação de políticas de permanência nos cursos de graduação: proposições” foi organizada em três partes, sendo elas: problematizações relativas ao conceito de evasão; apresentação dos dados de ingresso e conclusão nas afiliadas da ABRUEM; e, por fim, formulações de propostas que pudessem contribuir com a diretoria da ABRUEM para demandas ao MEC.

Naquele momento, a Câmara, ainda sob a presidência do Reitor Paulo Sérgio Wolff, contava com os membros Pró-Reitores Andréa de Araújo (UEMA), Kathia Marise Borges Sales (UNEB), Laurence Duarte Colvara (Unesp), Liliam Faria Porto Borges (Unioeste), Luciano Hack (UDESC) e Nara Lúcia Perondi Fortes (Unitau).

A partir do ano de 2016, a Câmara assumiu o desafio de sistematizar experiências, pesquisas e análises teóricas acerca da evasão. A presente obra é a expressão desse trabalho coletivo e desafiador; afinal, a interlocução institucional é uma conquista que enriquece a todos os envolvidos.

A Câmara de Graduação, que propõe esta obra, segue sob a presidência do Reitor da Unioeste e é agora secretariada pela Pró-Reitora Elenita Conegero Pastor Manchope. É composta pelos Pró-Reitores de Graduação Andréa de Araújo (UEMA), Kathia Marise Borges Sales (UNEB), Gladis Massini Cagliari (Unesp), Soraia Cristina Tonon da Luz (UDESC), Nara Lúcia Perondi Fortes (Unitau), Vera Lucia da Rocha Maquea (Unemat) e Fabiano Costa (UENP).

A colocação deste livro ao público objetiva compartilhar experiências que pretendem minorar a evasão e contribuir para que os estudantes se desvinculem somente após a colação de grau, etapa que formaliza para o formando o que temos de melhor: a sistematização dos saberes humanos a serviço de um mundo mais justo.

Liliam Faria Porto Borges
Docente da Unioeste

⁵ O 57º Fórum da ABRUEM ocorreu entre 7 e 10 de outubro de 2015 na cidade de São Paulo (SP), organizado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

⁶ Os *slides* que orientaram a apresentação estão disponíveis em: <<http://www.abruem.org.br/uploads/foruns/57/palestras/index.php>>.

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos a obra *Relatos de Experiências Exitosas das IES – Formação do Docente do Ensino Superior, Assistência Estudantil e Assistência Pedagógica*, proposta pelos membros da Câmara de Graduação da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Associação atualmente presidida pelo Reitor da Unicentro, Aldo Nelson Bona, tendo como vice-presidente a Reitora da Universidade Estadual de Santa Cruz, Adélia Maria Carvalho de Melo Pinheiro.

Trata-se de obra decorrente de resultados obtidos por meio de pesquisadores de universidades brasileiras, cuja sensibilidade nasce do desejo de transpor barreiras de relacionamento entre a academia e a comunidade interna e externa e do desejo de lidar diretamente com os desafios observados por meio de diagnósticos sobre formação docente, assistência pedagógica e estudantil, bem como de inclusão social.

Por isso, esta obra está composta por três partes, organizadas para, principalmente, colaborar com os segmentos universitários que almejam lidar com a transposição de barreiras que o mundo atual impõe. Observa-se que, da Parte 1, *Formação Pedagógica de Docentes da Educação Superior*, constam experiências de pesquisadores e extensionistas que revelam avanços consideráveis no tocante à troca de resultados advindos de êxitos verificáveis nos mais diversos programas de ação universitária. Da Parte 2, *Assistência Estudantil*, constam exposições de desafios e conquistas pautadas no perfil diferenciado de discentes, nos diversos espaços de interação das IES. Na Parte 3, *Assistência Pedagógica: Inclusão Social*, apresentam-se resultados de pesquisa sobre inclusão e acessibilidade no âmbito das IES.

PARTE 1

No capítulo *Mais Extensão Universitária: troca de experiências e saberes*, dos autores Porfírio Candanedo Guerra, Ariadne Enes Rocha, Geusa Fonseca Dourado, Fernando César dos Santos, Márcia Cristina Silva Matos, Cibelle Margarone Lopes,

Maria das Graças Neri Ferreira e Marília Albuquerque de Sousa Martins, Marcelo Henrique de Vasconcelos Mourão, Elias Ricardo de Sousa e Jodeilma Fróis Rios Mariz, apresenta-se relato sobre o Programa Institucional Mais Extensão Universitária. Trata-se de uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proexae), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que visa a fomentar ações extensionistas, a fim de proporcionar a participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento de projetos de extensão. O Mais Extensão é composto por projetos coordenados por um professor efetivo e equipe de até cinco alunos por projeto. Foi desenvolvido nos municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão, com ações para o período de julho de 2016 a janeiro de 2018. Abrangeu três dimensões básicas do desenvolvimento humano: saúde, educação e produção/renda. O lançamento do Programa vem ao encontro das ações governamentais nos municípios maranhenses de menor IDH, materializadas no Programa Mais IDH do Governo Estadual do Maranhão. Foram aprovados 43 projetos de extensão, coordenados por 42 professores, com a participação de 185 alunos extensionistas, sendo desenvolvidos em 20 dos municípios de menor IDH.

No capítulo *GEPE – Grupo de Estudos em Práticas de Ensino: estratégias para formação docente no ensino superior na Universidade Estadual de Londrina*, dos autores Elisa Emi Tanaka Carloto, Marilene Cesário, Lucy Megumi Yamauchi, Ana Heloisa Molina, Milena Kanashiro, Andreia Maria Cavaminami Lugle e Angela Maria de Sousa Lima, relatam-se as motivações iniciais para a elaboração e implementação do referido grupo de estudos e as principais ações desenvolvidas desde sua criação na instituição. As autoras ressaltam as contribuições desse espaço para o repensar da formação docente e da institucionalização de políticas institucionais que valorizem o ensino e as práticas pedagógicas no interior dos cursos.

Em *A democratização no processo de expansão da educação superior: o caso da Unemat*, cujos autores são Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, Fernando César Vieira Malange e Valci Aparecida Barbosa, discute-se o processo de expansão e democratização da educação superior na perspectiva da democracia participativa de Santos (2002). Observa-se qual perfil do ingressante na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e quais políticas e programas de expansão implementados pela IES contribuem para a democratização do acesso à universidade.

A metodologia utilizada foi o estudo de caso realizado na Unemat a partir das análises de documentos sobre a trajetória da IES. Identificaram-se programas e ações de acesso e traçou-se o perfil dos ingressantes no período de 2005 a 2011. Os resultados apontam que a dimensão do ingresso está democratizada, e que a universidade atende a comunidades tradicionais da IES: alunos, em sua maioria, oriundos de escolas públicas, negros (pardos ou pretos), de baixa renda, que não exercem atividade remunerada e solteiros. Indagações emergiram deste estudo, entre as quais a verificação de como ocorre o percurso desses estudantes na IES, considerando o acesso nas quatro dimensões: interdependência/ingresso, permanência, conclusão e qualidade.

No capítulo *Desenvolvimento Profissional da Docência Universitária: a experiência do Entredocentes – Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro (PR)*, os autores Wanda Terezinha Pacheco dos Santos e Márcio Luiz Bernardim discutem o cenário das universidades públicas brasileiras, a crescente necessidade de promoção de ações institucionais de formação pedagógica e desenvolvimento profissional da docência universitária quanto à mobilização dos saberes, tanto dos professores em início de carreira quanto dos mais experientes. Segundo os autores, a qualidade do ensino dos cursos de graduação requer investimentos das universidades em termos de proposição de iniciativas que priorizem parcerias entre os professores e entre as instituições. Tendo em vista esse contexto, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) instituiu o Programa de Formação Pedagógica intitulado Entredocentes, cujo objetivo central, desde seu início, em 2015, é a proposição de ações contínuas com vistas à promoção do desenvolvimento pedagógico dos professores universitários. O público-alvo são os docentes atuantes na universidade, em especial os que se encontram em início de carreira. A metodologia de trabalho em desenvolvimento privilegia grupos de estudos, mesas de debates, encontros pedagógicos, *workshops* e minicursos. Neste estudo, apresentam-se as primeiras impressões e os primeiros resultados das ações realizadas nos anos de 2015 e 2016. Dentre elas, destaca-se o Projeto Integração: Conhecendo a Unicentro, que proporcionou aos docentes em início de carreira uma aproximação com as normas, a estrutura, os procedimentos e as ações vinculadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No capítulo *Cursos de Licenciatura Presenciais: em crise?*, Ralf Hermes Siebiger averigua o comportamento de onze cursos presenciais de licenciatura no período de 2006 a 2015, com base nos dados dos censos da educação superior publicados pelo INEP no respectivo período, referentes à quantidade de vagas ofertadas, número de candidatos inscritos e número de ingressantes. Para tanto, realizou pesquisa documental das sinopses estatísticas do censo da educação superior do INEP, com enfoque no comportamento desses cursos individualmente, e comparou o conjunto de licenciaturas presenciais com a totalidade de cursos de graduação presenciais do país. O estudo indica que as taxas de ocupação de vagas nos cursos de licenciatura observados oscilam de forma semelhante às taxas apresentadas pela totalidade de cursos de graduação no país, indicando que a ideia de “crise” nas licenciaturas, sob a ótica desses dados, pode significar uma leitura mais política do que propriamente científica.

No *Projeto de Ensino de História: experiências de formação de professores na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul*, Tânia Regina Zimmermann observa que a prática de projetos de ensino de História tem como um dos objetivos discutir possibilidades sobre a formação de professores no Estágio Supervisionado em História e sobre a atuação da universidade no ensino junto à comunidade escolar. Sabe-se que inúmeras questões emergem em torno da formação de professores no que se refere aos debates teóricos e metodológicos, nas habilidades formativas e pessoais para trabalhar com as especificidades históricas e diversidades culturais e com questões ambientais no Estado do Mato Grosso do Sul e nas situações desafiadoras em sala de aula. Nesse sentido, apresenta-se a proposição e as formas de execução dos “Projetos de Ensino de História” para o ensino fundamental, propostos aos acadêmicos do terceiro ano do curso de História, os quais atuam em seus estágios na rede pública estadual e municipal de Amambai, Mato Grosso do Sul.

No capítulo *Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD): relato de experiência na capacitação de professores em uma IES municipal*, dos autores Silvio Carvalho Neto, Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, Alfredo José Machado Neto e Welton Roberto Silva, apresenta-se relato de projeto de extensão destinado à capacitação de corpo docente do ensino superior, mediante a apresentação de experiência realizada em instituição municipal de ensino superior que, em perspectiva qualita-

tiva, pode ser considerada exitosa. O relato apresenta as características do referido programa, seus módulos, conteúdos e principais resultados, a partir da observação das condutas didáticas dos docentes, nos diversos cursos de graduação. Expõe-se, aqui, a referida experiência de implantação do Programa desenvolvido no Centro Universitário, com enfoque em seus principais aspectos e características e em seus efeitos na comunidade acadêmica da IES, com vistas a compartilhar os benefícios obtidos, cujos resultados podem auxiliar outras instituições na elaboração de seus programas de aperfeiçoamento e qualificação docente.

No capítulo *Formação Docente no Ensino Superior a Partir da Trajetória do PET-Saúde na Universidade Estadual Vale do Acaraú*, dos autores Isabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque, Fabianno Cavalcante de Carvalho, Marcos Aguiar Ribeiro, Ana Suelen Pedroza Cavalcante, Diógenes Farias Gomes, Maristela Inês Osawa Chagas Vasconcelos, Maria Socorro de Araújo Dias, Maria Adeline Monteiro da Silva e Cibelly Aliny Siqueira Lima Freitas. Apresentam-se experiências do Pró-PET-Saúde nos cursos de Enfermagem e Educação Física da UVA, considerando o período que compreende o início desses programas (2009) até o ano de 2016, considerando-se os processos históricos, os desafios e as potencialidades encontradas com a implementação desses programas. Observa-se que o dimensionamento das práticas, o envolvimento dos discentes, preceptores, tutores e coordenadores, a relação dos serviços de saúde com a universidade e os produtos conquistados foram as fontes de investigação para a elaboração do estudo. A técnica utilizada para abordar resultados e discussões foi a observação incorporada, com todos os autores inseridos nos processos.

PARTE 2

No capítulo *Integração entre Estudantes e Professores no Contexto da Adaptação ao Ambiente Universitário*, de Lilian Akemi Kato, apresenta-se a preocupação com o processo de adaptação do estudante ao ambiente universitário e com a melhoria da qualidade da formação profissional, o que mobilizou a criação do Programa de Integração Estudantil na Universidade Estadual de Maringá. Os resultados proporcionam subsídios para uma compreensão sobre o processo de

reprovação e evasão nesta universidade. Neste capítulo, descrevem-se o funcionamento do Programa e os resultados obtidos ao longo de dois anos de implantação, os quais corroboram estudos acerca do papel da universidade no sucesso da vida acadêmica do estudante. Os resultados apresentados não têm, ainda, o alcance de evidenciar melhoras significativas na qualificação dos estudantes, a partir de suas participações nas atividades do Programa, mas subsidiam reflexões envolvendo algumas circunstâncias que interferem direta ou indiretamente no processo de formação profissional e que nem sempre são tão simples de serem diagnosticadas.

Em *Aprendizagem Cooperativa no Ensino Superior: alternativa de estudos entre os acadêmicos da Unemat*, de Ana Maria Di Renzo, Renata Cristina de Lacerda Cintra Batista Nascimento e Vera Lúcia da Rocha Maquêa, comenta-se um dos grandes desafios da instituição universitária no mundo atual, que é conciliar a formação para o exercício profissional com uma dimensão ética e humanista, cada vez mais necessária em face da tendência individualista e competitiva das sociedades contemporâneas. A evasão é uma questão que tem desafiado as instituições de ensino em geral e a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), em particular. Por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, busca-se garantir a permanência dos acadêmicos na universidade com a criação de um programa de estudos sistematizados em células cooperativas, para dar suporte àqueles que apresentam resultado insatisfatório no desempenho acadêmico ou apresentam problemas de sociabilidade no curso e na universidade. Pretende-se mostrar e refletir sobre os resultados do trabalho desenvolvido no *campus* de Nova Mutum, por meio do Programa de Formação de Células Cooperativas (Focco), da Unemat. Verifica-se que o principal objetivo do respectivo programa é aumentar a taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação, tendo em vista a aprendizagem cooperativa e a formação de estudantes proativos, protagonistas e com autonomia para as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Os autores Marcos Aurélio Pelegrina e Dionéia Edlyng Maciel, no capítulo *Alternativa de Moradia Estudantil na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná*, apresentam reflexões sobre a assistência estudantil no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), a partir das experiências do Setor de Apoio ao Estudante na Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro). Observam que

a equipe de apoio ao estudante atua visando a oportunizar condições para o acesso e permanência dos estudantes no ensino superior público, o que contribui para a redução da evasão. A pesquisa empreendida permitiu verificar que as demandas na universidade apontam para a importância da construção de políticas de assistência estudantil, na perspectiva da garantia do acesso à educação como direito social. Segundo os autores, a assistência estudantil na Unicentro contempla serviços que permitem afirmar a responsabilidade institucional com a garantia do acesso e da permanência de estudantes no ensino superior público, sobretudo daqueles que se encontram em situação vulnerável, decorrente das mais diversificadas manifestações da exclusão e da desigualdade social.

Em *Prioridades de Melhoria nas Dimensões de Qualidade no Ensino em um Curso de Graduação em Administração*, de autoria de Silvana Anita Walter e Tatiana Marceda Bach, objetiva-se identificar as prioridades de melhoria em um Curso de Administração na percepção de alunos a respeito de 24 dimensões relacionadas à qualidade do ensino. A partir da criação no Núcleo Docente Estruturante e diante da proposta do Ministério da Educação (MEC) de passar a avaliar os cursos das IES públicas, considerou-se relevante desenvolver um instrumento que permitisse registrar a percepção dos alunos como meio levantar subsídios para propor ações de melhoria da qualidade de ensino. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, por meio de grupos de foco com roteiro, e uma quantitativa, com a elaboração e aplicação de dois questionários estruturados. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo, análise fatorial, análise de correlação, análise de importância *versus* desempenho e análise da penalidade e da recompensa. Foram identificadas prioridades de melhoria em duas dimensões de qualidade: grade curricular e métodos de ensino. Os resultados obtidos na pesquisa foram apresentados a representantes da instituição e do curso, sendo com eles discutidas ações a serem implementadas para realização de melhorias na qualidade do ensino do curso. Os procedimentos relatados neste trabalho podem subsidiar o desenvolvimento de programas de avaliação da percepção dos estudantes em outras instituições interessadas.

Em *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Discentes da Uncisal*, dos autores Alenilza Bezerra Costa, Ivana Lima Moura, Maria Denyse Moura Guimarães, Roseane Lima da Silva Raposo e Uriel Medeiros de Souza Costa, analisa-se o

perfil socioeconômico e cultural dos discentes que concorrem ao vestibular na Universidade Estadual de Ciências da Saúde do Estado de Alagoas (Uncisal). A primeira pesquisa realizada com este intuito foi em 2010, com uma amostra muito significativa, representando os estudantes de todos os cursos e de todos os anos de graduação. Essa amostra teve como alicerce a necessidade de implantação de uma política de assistência estudantil na universidade. Posteriormente, a partir de 2011, após a liberação de 50% de cotas sociais adotadas pela gestão atual, complementou-se a pesquisa, com a aplicação do Questionário Geral do Aluno, em 100% dos discentes matriculados nos primeiros anos de todos os cursos. A partir de 2012, o QGA passou a ser aplicado aos alunos que se submetiam ao vestibular. O resultado permitiu o dimensionamento dos níveis de carência, o que justifica a necessidade da implementação de políticas mais amplas de assistência estudantil, inseridas no Plano de Desenvolvimento Institucional e concebidas como direito do estudante.

Em *Ações e Programas para a Redução dos Índices de Evasão dos Alunos dos Cursos de Graduação: experiências da Universidade de Taubaté de 2012 a 2015*, dos autores Nara Lúcia Perondi Fortes, Angela Popovici Berbare, Miroslava Hamzagic, Maria Fátima de Melo Toledo, Helen Francis Silva, Alindacir Maria Dalla Vecchia Grassi e Andréia Gomes Guimarães Aragão, apresentam-se as experiências de implantação de ações e programas relacionados à prevenção da evasão universitária, elaborados pela Pró-Reitoria Estudantil, da Universidade de Taubaté (Unitau). Em relação às ações praticadas, buscou-se elucidar os fatores que levam o discente a abandonar o curso, por meio de uma pesquisa, de tipo exploratória e quantitativa, realizada com base em formulários individuais preenchidos por 127 alunos que solicitaram trancamento de matrícula entre 2012 e 2014. O Programa de Apoio Psicossocial aos Alunos destina-se ao acolhimento dos ingressantes e atendimento psicossocial dos alunos da área de Biociências, com o objetivo de levantar suas características sociodemográficas e expectativas em relação à formação profissional e pessoal, de modo a fornecer subsídios para os professores em sua prática com os discentes. Esta pesquisa foi realizada com 727 alunos ingressantes, por meio de questionário e dinâmica de grupo. Os dados coletados junto aos alunos ingressantes foram organizados em três conjuntos de informações: caracterização sociodemográfica, motivos de escolha pelo curso, dificuldades relatadas pelos alunos e expectativas

em relação à graduação. Os resultados das ações e dos programas mostraram que os aspectos profissional e financeiro estão entre as principais causas de evasão, apontando para a necessidade de rever as estratégias existentes ou desenvolver novas estratégias que levem em conta esse quadro. A pesquisa realizada pelo Programa de Apoio Psicossocial gerou informações esclarecedoras que poderão servir de subsídios aos professores da instituição, em sua prática com os alunos, e aos gestores, de modo a rever ou fortalecer suas estratégias de manutenção e permanência do discente na instituição.

Em *Relatos de Experiência do Proiniciar-Pedagógico – UERJ*, das autoras Ana Lúcia Carneiro Bielinski, Elielma Ayres Machado e Vera Regina Pires das Neves, considera-se a implementação da legislação sobre ações afirmativas, na Universidade do Estado Rio de Janeiro (UERJ), o que determinou a reserva de vagas para segmentos específicos no exame vestibular em todos os *campi*, cursos e turnos, e a criação do Programa de Apoio ao Estudante (PAE). Esse é o primeiro programa destinado à assistência integral especificamente para estudantes ingressantes por vagas reservadas, também conhecido como “sistema de cotas”. Os autores demonstram que a assistência pedagógica, na UERJ, modificou-se com a criação, em 2004, do Programa de Iniciação e Articulação Acadêmicas (Proiniciar). Atualmente, o Proiniciar constitui um dos setores da Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas (Caiac), da Sub-Reitoria de Graduação (SR-1). Este capítulo aborda o setor Proiniciar-Pedagógico, em particular, por ser responsável pela assistência pedagógica. A missão do setor é proporcionar novas experiências acadêmicas aos estudantes ingressantes por reserva de vaga, preferencialmente, mas não exclusivamente. Sendo assim, o setor tem como intuito complementar a oferta de atividades acadêmicas dos cursos de graduação, bem como ampliar e diversificar ações e práticas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, visando ao êxito acadêmico.

No capítulo *Assistência Estudantil no Ensino Superior do Estado de Minas Gerais: algumas reflexões*, das autoras Jussara Maria de Carvalho Guimarães, Noêmia de Fátima Silva Lopes, Geusiani Pereira Silva Nascimento e Diego Tabosa da Silva, apresentam-se alguns apontamentos sobre a educação superior no Brasil e aponta-se como necessário o fortalecimento de ações voltadas à assistência estudantil nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Minas Gerais. Trata-se de

uma proposta concreta de operacionalização da Conferência Estudantil, no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), coordenada pela Pró-Reitoria de Extensão e Diretório Central dos Estudantes (DCE), considerada um espaço de elaboração coletiva, no qual os sujeitos envolvidos tiveram a possibilidade de construir e discutir estratégias de ação para o desenvolvimento dessa política. Consta deste capítulo reflexão sobre a inexistência de uma Política de Assistência Estudantil para o Ensino Superior do Estado de Minas Gerais e, ainda, reflexão sobre os processos paritários que se iniciam, no âmbito da Unimontes, para a implementação de programas, projetos e demais ações que contribuam com o acesso, a permanência e a conclusão do ensino superior.

PARTE 3

Em *Desafios e Práticas da Educação Inclusiva no Contexto Institucional: uma reflexão pedagógica*, os autores Tenilda Silva de Brito Nascimento, Eliane Felizardo Silva, Jadson Justi e Helemi Oliveira Guimarães de Freitas, embora considerem que, com a Declaração de Salamanca, desde 1994, os documentos educacionais se voltem para reflexões sobre a educação inclusiva, verificam que ainda há resistências de gestores e docentes quanto à utilização de abordagens que incluam os sujeitos-aprendizes. Por isso, os autores objetivam investigar a educação inclusiva nas práticas educacionais utilizadas em instituições de ensino, bem como avaliar os desafios ainda presentes no contexto institucional em relação a essa educação. Para tanto, utilizam a pesquisa bibliográfica, que permite verificar a evolução do processo de inclusão educacional e demarca o que ainda deve ser repensado. Esta pesquisa é oriunda do grupo de estudo aplicado à assistência pedagógica da Universidade de Rio Verde. Espera-se que este trabalho possa contribuir com os debates sobre educação inclusiva, a fim de suscitar novos direcionamentos para instituições, professores, família e discentes, bem como para toda a comunidade universitária, a fim de que se possa efetivar o compromisso da instituição educacional com a sociedade, que é ofertar um cidadão autônomo, reflexivo e capaz de atuar em distintas esferas sociais, respeitando o próximo e as diferenças. Os autores concluem que, embora tenha havido importantes avanços em políticas inclusivas,

ainda há necessidade de concretizar ações que realmente insiram os sujeitos no contexto educacional de forma igualitária.

Em *Programa de Inclusão e Acessibilidade da Unicentro: a concretização de uma proposta para a equidade*, as autoras Claudia Cabral Rezende, Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick, Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby e Regina Célia Habib Wipieski Padilha apresentam aspectos do processo de inclusão e acessibilidade que vêm sendo encaminhados na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), no Paraná. Relata-se a trajetória do Programa, inicialmente denominado Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PAPE), e posteriormente renomeado como Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA), por meio da apresentação de breve percurso histórico de seu processo criação, constituição e operacionalização. Expõe-se uma síntese das ações desenvolvidas entre os anos de 1995 e 2016, com o objetivo de compreender os principais fatores que influenciaram seu desenvolvimento, no decorrer desse período. Constatou-se que a inclusão e a acessibilidade têm aumentado consideravelmente na instituição e, por isso, são importantes novas e constantes discussões sobre as práticas de acesso e permanência que favoreçam a aprendizagem dos alunos incluídos e de demais membros da comunidade acadêmica.

Em *Inclusão de Estudante com Atrofia Espinhal no Ensino Superior: relato de experiência*, das autoras Ingrid Caroline de Oliveira Ausec, Eliane Fátima Guimarães de Oliveira, Karen Ribeiro e Dirce Missae Suzuk, apresenta-se relato de experiência cujo objetivo é descrever o processo de inclusão de um estudante com deficiência física, decorrente de atrofia espinhal, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). As ações coordenadas pelo Núcleo de Acessibilidade da UEL (NAC) com relação à eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais favoreceram a vida acadêmica do estudante. Os resultados evidenciaram que as práticas desenvolvidas foram cruciais para evitar desistência estudantil.

Em *Análise Preditiva de Evasão para Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (Moodle): uma abordagem multifatorial*, das autoras Carmen Maria Cipriani Pandini, Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco e Sabrina Bleicher, apresenta-se relato de projeto de pesquisa-ação vinculado à Coordenação UAB, aprovado pela Capes no Edital nº 003/2015, em desenvolvimento no Centro de Educação a

Distância da UDESC. O projeto em questão possui como problematização os índices de evasão em cursos a distância. Para o levantamento dos dados e respectivas análises, propõe-se o desenvolvimento de uma solução computacional na área de *Learning Analytics* (LA), para prever a evasão em cursos à distância em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e a criação de estratégias de intervenção, com o intuito de reter os estudantes identificados com potencial de evasão. Prevê-se que o artefato tecnológico desenvolvido mantenha comunicação direta com o Moodle, sistema de gestão de aprendizagem utilizado pela maioria da IES brasileiras. O *locus* de desenvolvimento e validação dos dados iniciais foi o Curso de Pedagogia do Centro de Educação à Distância da UDESC, o que se às Universidades Públicas Estaduais associadas à ABRUEM (Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais), e é compartilhado com as Universidades do Sistema UAB/Capes. O referido sistema de análise é abastecido com dados dos estudantes, provenientes do ambiente virtual Moodle, do Sistema de Gerenciamento Acadêmico, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e da Comissão Setorial de Avaliação (CSA). Como resultado, o produto permitirá ao docente diagnosticar, intervir e reter estudantes que estão nos grupos de risco, evitando uma possível desistência do curso. O *software* terá licenciamento aberto de modo a ser utilizável e adaptado para outras IES do sistema da UAB. Por fim, discute-se que este projeto contribui também com levantamentos de dados estatísticos, que poderão ser utilizados para análises futuras de cenários, no contexto da formação e financiamento no Sistema UAB.

No capítulo *Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Unioeste Frente às Novas Demandas*, dos autores Jane Peruzo Iacono, Dorisvaldo Rodrigues da Silva, Vera Lúcia Ruiz Rodrigues da Silva, Lucia Terezinha Zanato Tureck e Vanderlize Simone Dalgalo, apresenta-se relato parcial de projeto de pesquisa que tem como objetivo aprofundar conhecimentos na área do atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior, com análise das diferentes necessidades educacionais especiais apresentadas por acadêmicos com deficiência e transtornos funcionais do desenvolvimento, destacando a deficiência física com comprometimento dos membros superiores e da fala, o que tem demandado inovações à universidade. O Programa de Educação Especial da Unioeste atua nos cinco *campi* da instituição e desenvolve estudos dos fundamentos da Educação Especial com base

na Psicologia Histórico-Cultural. Ao receber novos acadêmicos com deficiência, efetua-se análise de suas trajetórias escolares para proporcionar acessibilidade ao ensino superior, com apoios pedagógicos e tecnologias adequadas a cada necessidade específica. Nesse sentido, a articulação com a família, os Centros e Colegiados dos Cursos, as Pró-Reitorias de Recursos Humanos e de Graduação e as secretarias acadêmicas e administrativas de cada *campus* constitui ação imprescindível para a adoção das medidas necessárias. Diversificação de metodologias utilizadas em sala de aula, ampliação de tempo para estudo de determinadas disciplinas acadêmicas e para a realização de provas, gravação de textos científicos, uso de *softwares*, entre outros procedimentos, apresentam resultados positivos, conforme avaliação na fase inicial da pesquisa.

Em *Programa de Extensão: "UERGS na Melhor Idade"*, de Ernane Ervino Pfüller, Jaqueline Lidorio de Mattia, Leticia Vieira da Silva, Fernanda Silva de Souza, apresenta-se o Programa UERGS na Melhor Idade, que busca ampliar a participação de adultos e idosos no ambiente acadêmico, oportunizar a interação e a troca de conhecimentos e experiências entre a Universidade e as comunidades nas quais está inserida, além de oferecer cursos que possam preparar seu público para uma velhice melhor. Por meio do Programa, implantado em 2016, foram abertas vagas em disciplinas dos cursos de graduação, que serão certificados como cursos de extensão. O processo de inscrição, seleção de cursos e dos participantes e posterior envio de relatório foi regido por edital específico por meio de formulários *online* na ferramenta Google Docs. Das 24 unidades da Universidade, sete ofertaram cursos. Segundo os autores, tem-se a expectativa de uma grande ampliação da oferta de vagas nas próximas edições, pois a primeira ocorreu em virtude dos trâmites formais internos necessários, no período do recesso escolar, em que grande parte dos docentes estava em férias. Do total dos inscritos, 76% foram mulheres, o que demonstra o impacto social do Programa.

PARTE 1

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

MAIS EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TROCA DE EXPERIÊNCIAS E SABERES

Porfírio Candanedo Guerra⁷
Ariadne Enes Rocha⁸
Geusa Fonseca Dourado⁹
Fernando César dos Santos¹⁰
Márcia Cristina Silva Matos¹¹
Cibelle Margarone Lopes¹²
Maria das Graças Neri Ferreira¹³
Marília Albuquerque de Sousa Martins¹⁴
Marcelo Henrique de Vasconcelos Mourão¹⁵
Elias Ricardo de Sousa¹⁶
Jodeilma Fróis Rios Mariz¹⁷

Introdução

O Programa Institucional Mais Extensão Universitária é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proexae) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e visa a fomentar ações extensionistas, proporcionando a participação da comunidade acadêmica no desenvolvimento de projetos de extensão. O Mais Extensão Universitária foi lançado pelo Edital nº 007/2015 – Proexae/UEMA, composto por projetos coordenados por um professor efetivo e equipe de até cinco alunos por projeto.

⁷ Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis (Proexae) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

⁸ Coordenadora de Extensão – Proexae/UEMA.

⁹ Assessora do Programa Mais Extensão – Proexae/UEMA.

¹⁰ Chefe da Divisão de Curso – Proexae/UEMA.

¹¹ Chefe da Divisão de Projetos.

¹² Secretária da Coordenação de Extensão – Proexae/UEMA.

¹³ Assistente da Proexae/UEMA.

¹⁴ Coordenadora de Assuntos Estudantis – Proexae/UEMA.

¹⁵ Chefe da Divisão de Serviço Social e Médico – Proexae/UEMA.

¹⁶ Chefe da Divisão de Planejamento e Divulgação – Proexae/UEMA.

¹⁷ Assessora da Coordenação de Extensão – Proexae/UEMA.

O Programa está sendo desenvolvido nos municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão, com ações previstas para o período de julho de 2016 a janeiro de 2018. Abrange três dimensões básicas do desenvolvimento humano: saúde, educação e produção/renda. O lançamento desse programa vem ao encontro das ações governamentais nos municípios maranhenses de menor IDH, materializadas no Programa Mais IDH¹⁸.

Foram aprovados 43 projetos de extensão, coordenados por 42 professores, com participação de 185 alunos extensionistas, sendo desenvolvidos em 20 dos municípios de menor IDH. Os projetos receberam financiamento da UEMA em duas parcelas, perfazendo um total R\$13.636,36, e ainda receberam apoio na logística de transporte. As consolidações de parcerias governamentais apoiaram a realização das atividades e as articulações nos municípios. Já os patrocínios da empresa privada Vale, da Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (Fapema) e da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fapead) foram destinados à confecção de material gráfico de divulgação do Programa e à confecção de *kits* para uso das equipes em campo.

A primeira etapa do Programa atingiu diretamente um público de 3.994 pessoas e indiretamente foram mais de 50 mil pessoas beneficiadas. O Mais Extensão Universitária é para a UEMA o Programa de Extensão com maior impacto social já alcançado. O lançamento desse Programa vem ao encontro das ações governamentais nos municípios maranhenses de menor IDH, materializadas no Programa Mais IDH, do Governo Estadual. O respectivo índice é uma medida resumida do progresso obtido, em longo prazo, em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: Educação, Saúde, Produção e Renda.

Segundo Burnett (2015), ao analisar o Programa Mais IDH, no Maranhão, verificou-se que todo o conjunto de restrições socioeconômicas e ambientais dos municípios selecionados ocorre, em sua maioria, em espaços isolados das regiões vizinhas que desfrutam de dinamismo econômico com potencial para se constituírem em redes de trocas comerciais, as quais contam com uma base econômica que se expressa na agropecuária de pequena escala, mas fortemente suportada pelas

¹⁸ Plano de ações criado pelo Governo Estadual do Maranhão, com a finalidade de melhorar indicadores sociais por meio de ações planejadas e que consideram as demandas mais urgentes da população.

despesas originadas em serviços de Administração, Saúde e Educação Públicas e gastos com Seguridade Social.

As ações no atual governo têm por objetivo promover a superação da extrema pobreza e das desigualdades sociais no meio urbano e rural, por meio de estratégia de desenvolvimento territorial sustentável. O objetivo geral do Programa é fomentar ações extensionistas da UEMA, juntamente com a comunidade acadêmica nos municípios de menor IDH do Maranhão. Para tanto, promovem-se projetos de extensão nas áreas de Educação, Saúde, Produção e Renda.

Também se promove o processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas, o qual envolve a comunidade dos municípios, proporcionando: a apropriação e troca de saberes; o estímulo à produção, geração de renda; e o desenvolvimento local por meio da difusão de práticas e conhecimentos voltados ao atendimento de necessidades específicas nos municípios de menor IDH do Maranhão. Observa-se, ainda, que esse processo possibilita ações na área da saúde, com vistas ao atendimento de demandas específicas nos municípios-alvo.

O tempo de execução para o Mais Extensão Universitária é de 18 a 24 meses, visando a maiores intervenções nos municípios-alvo, por meio de ações para promoção do desenvolvimento. A primeira etapa ocorreu em julho de 2016, e a segunda etapa, entre janeiro e março de 2017, com previsão da terceira etapa para junho de 2017 e da quarta etapa para janeiro de 2018.

Material e método

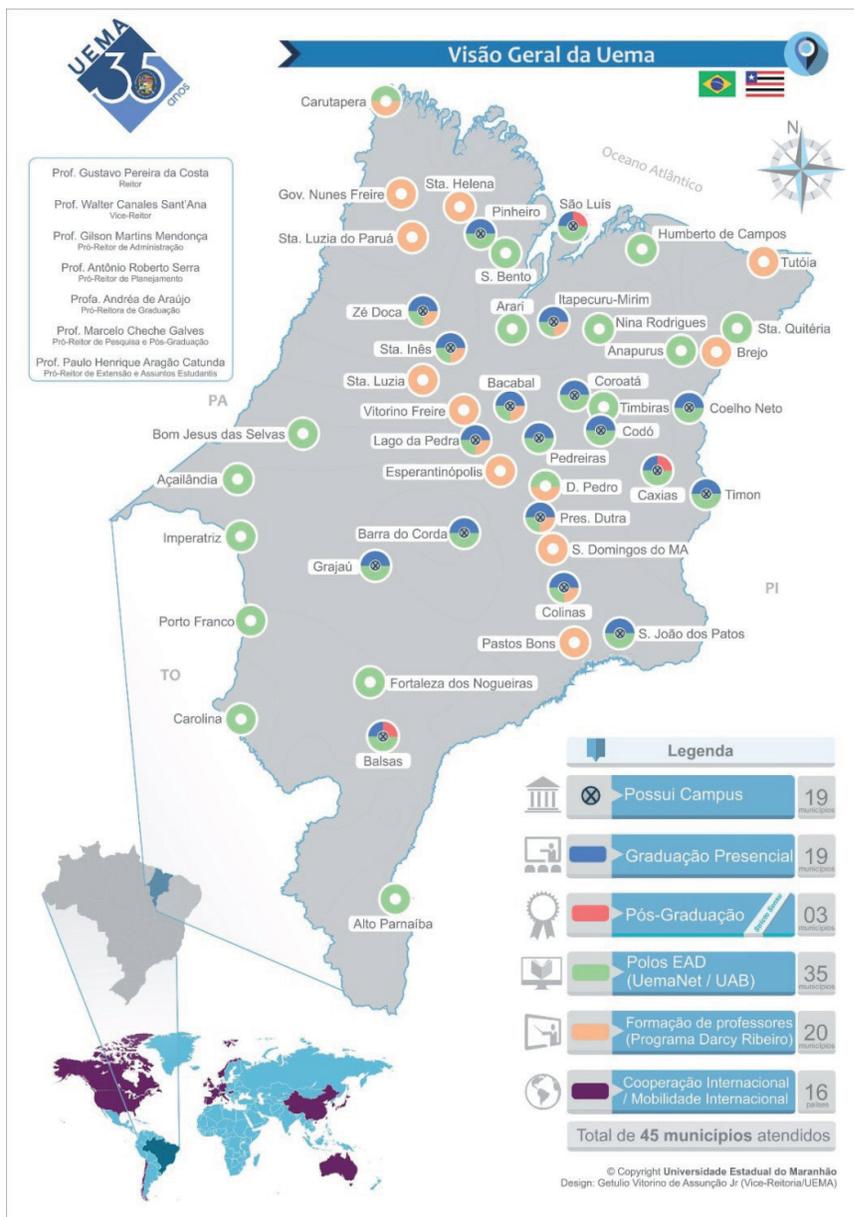
A Universidade Estadual do Maranhão e os municípios de menor IDH

A UEMA está distribuída em 23 Centros, abrangendo 19 *campi* no território maranhense, com graduação presencial, como mostra a Figura 1, sendo estes: Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN), Centro de Estudos Superiores de Bacabal (CESB), Centro de Estudos Superiores de Balsas (CESBA), Centro de Estudos Superiores de Barra do Corda (CESBAC), Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC),

Centro de Estudos Superiores de Carolina (CESCA), Centro de Estudos Superiores de Codó (CESCD), Centro de Estudos Superiores de Coelho Neto (CESCN), Centro de Estudos Superiores de Colinas (CESCO), Centro de Estudos Superiores de Coroatá (CESCOR), Centro de Estudos Superiores de Grajaú (CESGRA), Centro de Estudos Superiores de Itapecuru Mirim (CESITA), Centro de Estudos Superiores de São João dos Patos (CESJOP), Centro de Estudos Superiores de Lago da Pedra (CESLAP), Centro de Estudos Superiores de Pedreiras (CESP), Centro de Estudos Superiores de Pinheiro (CESPI), Centro de Estudos Superiores de Presidente Dutra (CESPRE), Centro de Estudos Superiores de Santa Inês (CESSIN), Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI) e Centro de Estudos Superiores de Zé Doca (CESZD).

Apresenta, ainda, polos de Educação a Distância (EAD) – Uemanet/UAB –, distribuídos em 35 municípios, e formação de professores (Programa Darcy Ribeiro) em 20 municípios. Dessa forma, a UEMA atende a um total de 45 municípios e ainda mantém cooperação internacional com 16 países.

Figura 1 – Distribuição dos Centros de Ensino Superior da Universidade Estadual do Maranhão



Fonte: Universidade Estadual do Maranhão, 2017

As ações do Mais Extensão Universitária estão sendo desenvolvidas nos municípios: Afonso Cunha, Aldeias Altas, Belágua, Cajari, Conceição de Lago Açu, Fernando Falcão, Governador Newton Belo, Jenipapo dos Vieiras, Milagres do Maranhão, Paulino Neves, Pedro do Rosário, Primeira Cruz, Santa Filomena, Santana do Maranhão, Santo Amaro do Maranhão, São Francisco do Maranhão, São João do Soter, São Raimundo do Doca Bezerra, São Roberto e Satubinha.

Apesar de a UEMA não contar com *campi* nos municípios já citados, as equipes de professores e alunos foram motivadas a se engajar e a promover novos espaços de trabalhos.

Procedimento metodológico

Para a execução do Programa, o procedimento metodológico adotado consistiu na realização de duas etapas:

- a. Realização de visita técnica aos municípios de menor IDH

A equipe técnica da Proexae/UEMA foi organizada em grupos exploratórios, compostos pelas Coordenações e por técnicos-administrativos, para realizar a visita técnica dos 20 municípios de menor IDH, no segundo semestre de 2015, tendo em vista o levantamento de demandas para embasar o lançamento do Edital do Programa Mais Extensão Universitária, em dezembro de 2015, conforme já anunciado.

Na oportunidade, foram realizadas reuniões com o governo municipal e representante da sociedade civil, com o intuito de apresentar a proposta da UEMA e coletar informações sobre as principais demandas de cada município, conforme os eixos temáticos educação, saúde e produção e renda (Tabela 1).

Tabela 1 – Relação das principais demandas por eixos temáticos apontados durante as visitas técnicas, segundo semestre de 2015

Educação	Saúde	Produção e Renda
<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para elaboração da proposta pedagógica; • Capacitação de professores do Ensino Fundamental; • Inclusão digital; • Orientação para elaboração do plano de formação continuada; • Orientação para elaboração de projetos pedagógicos; • Capacitação para professores da Educação Básica; • Capacitação de professores para educação indígena. • Orientação sobre manipulação da merenda escolar; • Mobilização no combate à evasão escolar; • Qualificação profissional para professores do Ensino Médio; • Alfabetização de adultos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitação dos profissionais da saúde para o atendimento humanizado; • Capacitação quanto ao atendimento e convivência com pacientes soropositivos (HIV); • Capacitação dos profissionais da saúde para o atendimento humanizado; • Curso preparatório para os agentes de saúde do PSF (Programa de Saúde da Família); • Técnicas de diagnóstico rápido para HIV, Diabetes, Hepatites B e C; • Capacitação para tratamento e prevenção de doenças endêmicas e DST; • Acompanhamento de gestantes no pré-natal; • Campanhas de incentivo ao aleitamento materno; • Capacitação para os agentes de saúde com vista à prevenção de doenças (hanseníase, DST, diabetes, hipertensão). 	<ul style="list-style-type: none"> • Meio ambiente: preservação de mananciais; • Agricultura familiar; • Empreendedorismo rural; • Produção de hortifrutigranjeiros; • Manejo do gado leiteiro; • Manejo de pastagens; • Plantio de banana, maracujá e tomate; • Produção de abacaxi; • Suinocultura; • Avicultura; • Caprinocultura. • Carcinocultura; • Bovinocultura; • Piscicultura; • Apicultura; • Cooperativismo.

Fonte: Elaborada pelos autores

Os três eixos temáticos distribuídos em seus subitens foram orientadores para a elaboração das propostas dos projetos que estão sendo executados nos municípios de menor IDH, pois antecederam o lançamento do edital de seleção e permitiram que esses projetos fossem mais direcionados para a realidade local, tendo

como base essas demandas de cada município. Apoiar a decisão da realização do trabalho em demandas reais é fundamental para o sucesso do processo de extensão.

b. Propostas elegíveis

Foram considerados elegíveis projetos de extensão propostos por professores efetivos da UEMA, atendendo às especificações do Edital nº 07/2015 – Proexae/UEMA.

Exigiu-se do professor proponente que fosse especialista/mestre/doutor com experiência comprovada em atividade de extensão nos últimos dois anos, ou possuísse orientação, concluída ou em andamento, de iniciação científica ou de trabalho de conclusão de curso (TCC).

As principais atribuições dos coordenadores do projeto são:

- Exercer a coordenação e supervisão do desenvolvimento do projeto de extensão, zelando pela execução das ações previstas no plano de trabalho;
- Coordenar o trabalho da equipe envolvida no projeto, tendo em vista atingir os objetivos e metas propostos;
- Orientar e supervisionar as ações relacionadas aos estudantes, acompanhando as atividades e encaminhando os documentos necessários à Proexae;
- Apresentar relatório parcial e final do projeto, com fotos e/ou vídeos anexados, que comprovem a realização das atividades desenvolvidas;
- Apresentar os resultados do andamento em eventos institucionais ou eventos de extensão;
- Acompanhar o estudante no desenvolvimento das atividades, conforme planejamento no plano de trabalho.

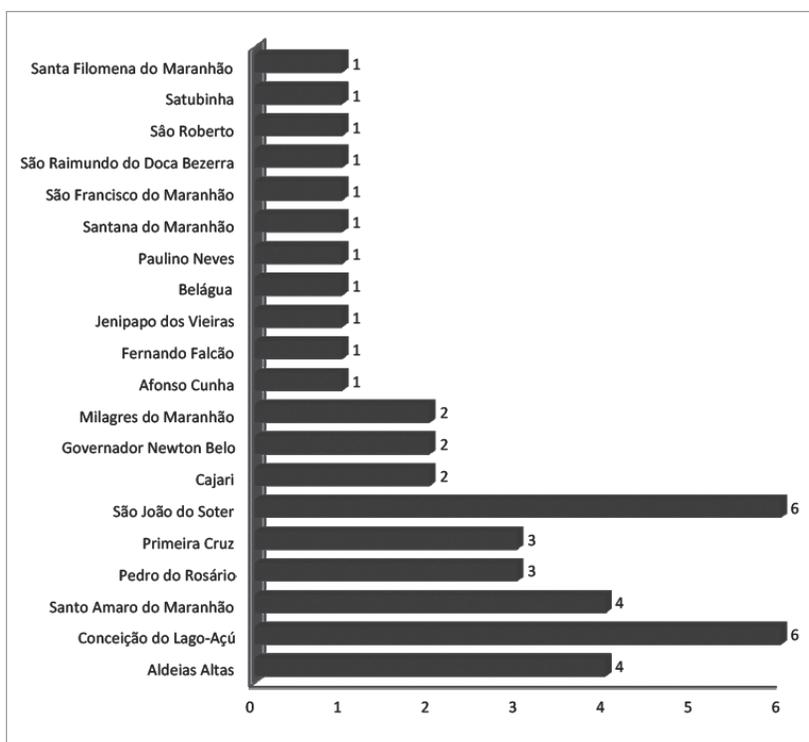
Coube aos discentes que participam do Programa o compromisso de:

- Executar seu plano de trabalho em conformidade com o cronograma e os objetivos estabelecidos, bem como auxiliar nas demais tarefas do projeto aprovado;
- Participar presencialmente de eventos internos e externos de divulgação da extensão, de acordo com a demanda institucional.

Programa Institucional Mais Extensão Universitária

Conforme já mencionado, o processo de seleção teve como resultado a aprovação de 43 projetos de extensão, coordenados por 42 professores envolvendo 185 extensionistas, sendo desenvolvidos em 20 dos municípios de menor IDH, conforme apresenta a Figura 2, a seguir. As barras representam o número de projetos (entre um e seis).

Figura 2 – Número de projetos do Programa Mais Extensão Universitária por município de atuação, Proexae/UEMA



Fonte: Elaboração dos autores

Dos 43 projetos aprovados, o eixo temático educação foi o que apresentou maior quantitativo, correspondendo cerca de 48,84% do total, com 21 de projetos aprovados. Os eixos saúde e produção e renda, cada um, ficou com cerca de 25,58%, sendo um total de 11 projetos em cada eixo (Figura 3; Tabelas 3 e 4).

Figura 3 – Registros das ações dos projetos Mais Extensão Universitária, Proexae/UEMA





Fonte: Proexae/UEMA

Tabela 2 – Relação dos projetos do Programa Mais Extensão Universitária por município de menor IDH, Proexae/UEMA – Eixo temático Educação

Projetos	Município	Beneficiados diretamente	Data de realização da 1ª operação
A Formação de Habilidades Experimentais para o Professor de Ciências Físicas e Matemática do Município de Santo Amaro do Maranhão	Santo Amaro do Maranhão	23	18 a 22/07 de 2016
A Pesquisa como Modo de Formação de Professores de Ciências	Conceição do Lago Açú	10	18/07 a 01/08 de 2016
Alfastrando Paulino Neves	Paulino Neves	315	26 a 29/07 de 2016
Educação Ambiental Aplicada aos Problemas Socioambientais em Pedro Do Rosário	Pedro do Rosário	20	01 a 03/08 de 2016
Formação Continuada em Ciências para Professores do Ensino Fundamental do Município de São João do Soter	São João do Soter	14	18 a 29/07 de 2016
Formando para Cuidar e Educar	Milagres do Maranhão	28	18 a 22/07 de 2016

Projetos	Município	Beneficiados diretamente	Data de realização da 1ª operação
Gestão Democrática da Escola Pública: o Papel do Gestor da Escola e a Participação da Sociedade de Santo Amaro	Santo Amaro do Maranhão	70	18 a 22/07 de 2016
Incentivo Socioeducativo à Aprendizagem: Desenvolvendo de Forma Lúdica a Interdisciplinaridade Visando à Aptidão do Conhecimento dos Alunos do Ensino Fundamental Maior	Pedro do Rosário	24	01 a 03/08 de 2016
Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica: Formação Continuada em Metodologia da Pesquisa para Professores de Ensino Médio em Conceição do Lago Açu	Conceição do Lago Açu	58	01/07/2016; 18 a 20/07 de 2016 e 27 a 29/07 de 2016
Leitura Interativa, Escrita e Oralidade	São Francisco do Maranhão	25	01 a 05/08 de 2016
Mais Leitura... Mais Letramento: Formação de Alfabetizadores	Aldeias Altas	18	18/07 a 01/08 de 2016
Modelos Didáticos para o Ensino de Biologia em Escolas do Município de Conceição do Lago Açu	Conceição do Lago Açu	160	01 a 04/08 de 2016
O Ensino de Geografia no Ensino Fundamental para Pessoas com Deficiência: um Olhar para o Município de Pedro do Rosário	Pedro do Rosário	30	1º a 03/08 de 2016
O Uso do Dicionário como Potencial Recurso Didático para o Ensino da Língua Materna	São Roberto	0	Início em abril de 2017
Oficina de Material Didático Interdisciplinar em Belágua: Equipando o Professor para o Ensino	Belágua	61	25 a 27/08 de 2016
Prática Educativa da Leitura: Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental	Satubinha	55	19 a 29/07 de 2016

Projetos	Município	Beneficiados diretamente	Data de realização da 1ª operação
Projeto “Somos Todos Iguais”: Educando Crianças sobre a Inclusão de Pessoas com Deficiência na Sociedade	Aldeias Altas	626	10 a 13/08 de 2016
Projeto de Formação de Professores de Educação de Jovens e Adultos	Milagres do Maranhão	9	18 a 22/07 de 2016
Projeto de Formação de Professores em Educação Especial da Rede Pública do Município de Santo Amaro	Santo Amaro do Maranhão	60	18 a 22/07 de 2016
Projeto de Formação de Professores para Jenipapo dos Vieiras (MA): Resgate dos Conceitos, Valores e Práticas como Ferramenta para Prevenção e Combate ao Fracasso Escolar na Rede Municipal de Ensino	Jenipapo dos Vieiras	90	02/09 e 23/09 de 2016
Projeto no Chão da Escola: Oficinas Pedagógicas para Professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Afonso Cunha	0	A iniciar

Fonte: Dados fornecidos pelo Programa Mais Extensão Universitária

Tabela 3 – Relação dos projetos por município de menor IDH, Proexae/UEMA – Eixo temático Produção e Renda

Projetos	Município	Beneficiados diretamente	Data de realização da 1ª operação
Ações Sociais na Produção e Geração de Renda para a Melhoria da Qualidade de Vida do Município de Aldeias Altas	Aldeias Altas	100	25 a 29/07 de 2016
Condições Higiênico-Sanitárias e Medidas Alternativas de Renda para os Catadores de Ostras no Município de Primeira Cruz, Maranhão, Brasil	Primeira Cruz	9	18 a 22/07 de 2016

Projetos	Município	Beneficiados diretamente	Data de realização da 1ª operação
Experiência de Produção e Comercialização de Hortaliças Agroecológicas do Assentamento do Estado Vila Santa Lucia (Governador Newton Bello – MA)	Governador Newton Bello	200	19/07 a 01/08 de 2016
Implantação de Hortas Comunitárias em Comunidades no Município de Fernando Falcão	Fernando Falcão	30	01 a 03/09 de 2016
Incremento à Atividade de Piscicultura no Município de São João do Soter: uma Alternativa para Geração de Renda	São João do Soter	29	25 a 29/07 de 2016
Plano de Negócios e Programa de Capacitação de Microempreendedores dos Municípios do Programa Mais IDH do Estado do Maranhão	Cajari	30	25 a 29/07 de 2016
Produção Agroecológica e Melhoria da Qualidade de Vida de Jovens Rurais	Primeira Cruz	70	18 a 31/07 de 2015
Produção de Ostra Nativa em Primeira Cruz	Primeira Cruz	30	18 a 22/07 de 2016
Produção, Gestão e Comercialização na Criação de Peixes da Agricultura Familiar no Município de Santo Amaro do Maranhão	Santo Amaro do Maranhão	30	19 e 20/08 de 2016; 07 a 09/09 de 2016; 16 a 18/09 de 2016.
Projeto Mais Empreender	Santa Filomena do Maranhão	30	11 a 13/08 de 2016
Sistema de Aquaponia: Integração de Peixes e Hortaliças – Um Incentivo às Famílias Maranhenses na Melhoria do IDH	Santana do Maranhão	20	19 e 20/07 de 2016

Fonte: Dados fornecidos pelo Programa Mais Extensão Universitária

Tabela 4 – Relação dos projetos por município de menor IDH, Proexae/UEMA – Eixo temático Saúde

Projetos	Município	Beneficiados diretamente	Data de realização da 1ª operação
Ações de Vigilância, Prevenção e Controle da Hanseníase no Município de Aldeias Altas	Aldeias Altas	21	12/07 de 2016; 18 a 22/07 de 2016; 25 a 29/07 de 2016
Aleitamento: as Dificuldades das Primigestas no Município Governador Newton Bello	Governador Newton Bello	437	18/07 a 01/08 de 2016
Análise Bacteriológica e Físico-Química em Amostras de Água do Lago de Conceição do Lago Açu	Conceição do Lago Açu	200	25 a 29/07 de 2016
Capacitação para Profissionais de Saúde em Testes Rápidos HIV, Sífilis, Hepatite B e C em Aldeias Altas (MA)	Aldeias Altas	120	17 a 28/10 de 2016
Disseminando Conhecimento sobre os Primeiros Socorros entre Professores de Escolas Públicas do Município de São João do Soter	São João do Soter	160	17 a 28/07 de 2016
Educação em Saúde: Socialização de Informações por meio de Campanhas Temáticas para o Fortalecimento dos Saberes na Prevenção da Saúde e Melhoria do IDH em São Raimundo do Doca Bezerra	São Raimundo do Doca Bezerra	105	25 a 29/07 de 2016
O Bem-Estar Animal: e Elo na Busca pela Qualidade de Vida entre o Homem e Animais	Cajari	105	21 a 23/07 de 2016; 28 a 30/07 de 2016; 18 a 20/08 de 2016; 15 a 17/09 de 2016; 20 a 22/10 de 2016; 17 a 19/11 de 2016.

Projetos	Município	Beneficiados diretamente	Data de realização da 1ª operação
Orientações de Saúde nas Comunidades: Associação entre a Dieta e Fatores de Riscos Cardiovasculares em Mulheres na Menopausa no Município de Conceição do Lago Açu	Conceição do Lago Açu	74	18/07 a 01/08 de 2016
Passaporte da Cidadania: Monitoração do Crescimento e Desenvolvimento de Crianças do Município de São João do Soter por meio da Caderneta de Saúde da Criança	São João do Soter	223	20 a 22/07 de 2016; 25/07 a 03/08 de 2016
Qualidade de Vida e Prevenção de Doenças Negligenciadas na Perspectiva de Melhoria da Saúde da População de Conceição de Lago Açu	Conceição de Lago Açu	75	18/07 a 01/08 de 2016
Vigilância Alimentar e Nutricional em Pré-Escolares do Município de São João do Soter	São João do Soter	200	17 a 28/10 de 2016
43 projetos	20 municípios	3994	-

Fonte: Dados fornecidos pelo Programa Mais Extensão Universitária

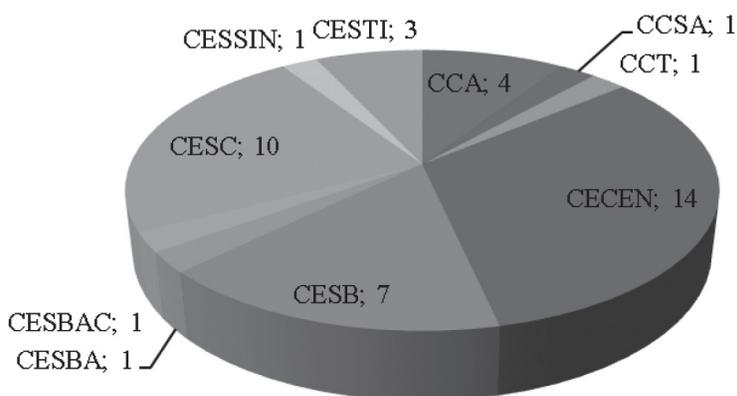
Na realização da primeira etapa, em julho de 2016, o Programa atingiu diretamente um público-alvo de 3.994 pessoas e, indiretamente, alcançou mais de 50 mil pessoas. O Programa Mais Extensão Universitária, certamente, é hoje para a UEMA a ação de extensão com maior impacto social já alcançado.

Recursos financeiros

Os recursos financeiros alocados para o Programa Mais Extensão Universitária, de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira da UEMA, foram da ordem de R\$ 600.000,00. Este recurso foi idealizado para contemplar 43 projetos com o valor de R\$ 13.636,36.

Dos 25 Centros de Ensino da UEMA, dez (Figura 4) tiveram projetos aprovados, o que representa participação da ordem de 40% do total de Centros. Com exitosa experiência e repercussão já alcançada durante a execução da primeira etapa, a Proexae já projeta, para o próximo edital, estratégias para atingir 100% de participação dos Centros.

Figura 4 – Quantitativo de Centros com projetos aprovados no Programa Mais Extensão Universitária, Proexae/UEMA



Legenda: CESBA – Centro de Ensinos Superiores de Bacabal; CESBAC – Centro de Ensinos Superiores de Barra do Corda; CESB – Centro de Ensinos Superiores de Balsas; CESC – Centro de Ensinos Superiores de Caxias; CESSIN – Centro de Ensinos Superiores de Santa Inês; CESTI – Centro de Ensinos Superiores de Timon; CCA – Centro de Ciências Agrárias; CCSA – Centro de Ciências Sociais Aplicadas; CCT – Centro de Ciências Tecnológicas; CECEN – Centro de Ciências Exatas e Naturais.

Fonte: Dados do Proexae/UEMA

Parcerias

O Programa Mais Extensão Universitária tem os seguintes grandes parceiros:

- Secretaria de Estado dos Direitos Humanos e Participação Popular (Sedihpop), Secretaria de Estado Extraordinária da Juventude (Seejuv) e Secretaria de Segurança, que atuam na interlocução com alguns gestores municipais, bem como acompanham os resultados das ações que contribuem para o fortalecimento do Programa Mais IDH;
- Empresa Vale, parceira na doação de recursos para financiamento dos *kits* de campo (material gráfico), entregues às equipes de coordenadores e extensionistas;
- Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão (Fapema) e Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (Fapead), cujo apoio destina-se à obtenção de recursos para aquisição de material gráfico e à gestão dos recursos, respectivamente.

Conclusão

A criação de programas e projetos que promovam a extensão universitária, com apoio financeiro, além do institucional, viabiliza a integração do ensino-pesquisa por meio da socialização de saberes científicos e interação de aprendizados entre a academia e a sociedade.

O Programa Mais Extensão Universitária é um marco na UEMA, pois promove impacto na formação dos estudantes e professores, permitindo a diminuição da fragmentação do ensino e maior efetividade nos processos de formação de pessoas e de geração de conhecimento voltados às demandas da sociedade.

Referência

BURNETT, C. F. L. **O Plano Mais IDH do Município à Região?** Globalização e Planejamento no Maranhão. Globalização em Tempos de Regionalização – Repercussões no Território Santa Cruz do Sul, RS, Brasil. Seminário Internacional sobre o Desenvolvimento Regional, 9 a 11 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/13325>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

GEPE – GRUPO DE ESTUDOS EM PRÁTICAS DE ENSINO: ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Elisa Emi Tanaka Carloto¹⁹

Marilene Cesário²⁰

Lucy Megumi Yamauchi²¹

Ana Heloisa Molina²²

Milena Kanashiro²³

Andreia Maria Cavaminami Lugle²⁴

Angela Maria de Sousa Lima²⁵

“Tudo junto e misturado, construindo a ação docente.”
(GEPE, 2015)

Introdução

A partir das discussões e demandas apresentadas na Câmara de Graduação do Conselho Superior da Universidade Estadual de Londrina (UEL), principalmente pelos cursos de bacharelado cujas áreas de formação de seus docentes tornam-se

¹⁹ Doutora em Odontologia (Diagnóstico Bucal – Radiologia) pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Medicina Oral e Odontologia Infantil, Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual de Londrina.

²⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Departamento de Estudos do Movimento Humano, Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina.

²¹ Doutora em Imunologia Básica e Aplicada pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Microbiologia, Centro de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina.

²² Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de História, Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

²³ Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, Centro de Tecnologia e Urbanismo da Universidade Estadual de Londrina.

²⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Marília. Professora do Departamento de Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina.

²⁵ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

cada vez mais específicas e menos pedagógicas, identificou-se a necessidade de reflexão sobre a qualidade da atividade formativa que vem se desenvolvendo nos cursos de graduação. Com base nesse cenário, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), juntamente com representantes do Fórum Permanente das Licenciaturas (Fope) e Comissão Própria de Avaliação (CPA), inquietos com essa conjuntura, reuniram-se e, como resposta a esses questionamentos, constituíram o Grupo de Estudos de Práticas de Ensino (GEPE) da Universidade Estadual de Londrina, por meio da Resolução CEPE/CA nº 093/2011.

Este capítulo relata as motivações iniciais para a elaboração e implementação do GEPE, bem como as principais ações desenvolvidas desde sua criação na instituição. Ressaltamos, ainda, as contribuições desse espaço para repensar a formação docente e a institucionalização de políticas institucionais que valorizem o ensino e as práticas pedagógicas no interior dos cursos.

O GEPE foi formado por professores de diferentes centros de estudos da UEL, gestores e técnicos administrativos da Prograd. Os objetivos iniciais do GEPE foram definidos no sentido de criar espaços e ações que possibilitassem aos docentes refletirem sobre suas experiências de ensino, compreenderem de forma mais elaborada a relação pedagógica que se estabelece no processo ensino e aprendizagem, o que possibilita reavaliação e reelaboração da ação formativa.

Portanto, o foco de atenção do GEPE é a ação docente do professor universitário e sua formação continuada, tanto no aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem quanto na operacionalização das demandas administrativas que podem otimizar todo esse procedimento. Incluem-se ações de ordem individual e coletiva, bem como integradoras e de planejamento estratégico.

Uma questão fundamental que mobilizou o GEPE foi a reflexão sobre como melhorar a qualidade do ensino em cursos e currículos tão diferentes e de aplicações tão diversificadas. Entendemos que a caracterização da ação docente permite pensar sobre a complexidade dessa diversificação e considerar a importância da interação pedagógica entre as áreas do saber e os vários desafios e limites enfrentados nessa relação. O diagnóstico e a reflexão sobre o repensar da ação docente impuseram-se como imprescindíveis e como fonte para revisão e melhoria da qualidade da formação profissional construída nos cursos de graduação. Assim, constatou-se que

a formação do docente envolvido no ensino superior ultrapassa o desenvolvimento pessoal e o ato de ensinar, sendo indissociável ao processo de organização institucional, e esta formação docente necessita de permanente reflexão. A realidade de uma “grade” de disciplinas e conteúdos abordados isoladamente sem estratégias efetivas de integração tem se mostrado insuficientes para uma formação de qualidade dos egressos. Tais questionamentos acima possibilitaram repensar a construção de novas práticas docentes no interior dos diferentes cursos de graduação da UEL.

No que se refere aos aspectos relacionados à aprendizagem docente no ensino superior, podemos dizer que, ao iniciar a carreira, os professores, em sua maioria, não foram submetidos a um processo de iniciação ou de formação “no e para” o exercício docente. Pimenta e Anastasiou (2002) argumentam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum, nas diferentes instituições de ensino superior, o predomínio do

[...] despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. Os professores, que ingressam no ensino superior, com exceção do apoio nas ementas das disciplinas com as quais irão trabalhar, e que por sinal já se encontram estabelecidas, percorrem o caminho da docência no ensino superior isoladamente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 37).

Uma das temáticas introduzidas e debatidas no GEPE foi a gestão curricular. Podemos dizer que os gestores pedagógicos dos cursos, ao assumirem funções administrativas e de gerenciamento nas universidades, defrontam-se com problemas pedagógicos, técnicos, administrativos e, principalmente, no campo da gestão. Frente às demandas identificadas, ocorre carência de educação permanente e formação continuada relativas às dificuldades e demandas no período da área de gestão (SALLES DE FARIA et al., 2008).

Enfrentar os diferentes desafios da docência universitária, quer no campo da gestão, da administração e das questões didáticas e pedagógicas, impulsionou o fortalecimento das ações do GEPE, desde sua criação em 2010, o que tem sido consolidado na instituição a partir da adesão de docentes das mais diversas áreas de conhecimento, mas com objetivo e vontade comuns, decorrentes do reconhe-

cimento da diversidade na formação profissional de cada um para reconstruir o papel do SER DOCENTE na atualidade.

No contexto social, a violência, a drogadição e a crise de autoridade são problemas da sociedade contemporânea que afetam significativamente a escola e impactam o tradicional papel do professor. A baixa remuneração salarial, associada às condições geralmente inadequadas de trabalho, influencia a autoestima dos docentes, sendo parte substancial das mazelas que se instalam em suas trajetórias profissionais. Estes aspectos não são exclusivos da formação superior, mas envolvem todos os níveis e modalidades de educação no país e ratificam a posição de que refletir a respeito da formação e do exercício docente exige uma relação intrínseca com o contexto social, seus valores e tensões, o que explicita a constante atualidade de sua discussão.

Desenvolvimento

Na direção de contribuir com a atividade docente no ensino superior, o GEPE, como um espaço institucionalizado na UEL, desenvolve ações que possibilitam a formação continuada e educação permanente dos professores dos diferentes cursos de graduação em prática docente e gestão curricular.

Efetivamente, busca-se a valorização do ensino de graduação e da função pedagógica dos gestores dos cursos, além da sustentação da Prática Docente. Aparentemente, esses objetivos são óbvios e de senso comum, embora sejam poucas as instituições que assumem a necessidade de enfrentar os limites e desafios da ação docente universitária com vista à qualificação do ensino da graduação. Portanto, o objetivo geral dessa inovação é o enfrentamento dessa situação, na tentativa de criar possibilidade de transformação efetiva no Ensino Superior da UEL.

Metodologia, estratégias de desenvolvimento e resultados

1. Sensibilização dos Docentes para o Ensino de Graduação

Em reuniões programadas em cada Centro de Estudos²⁶, foi realizado

²⁶ A Universidade Estadual de Londrina possui nove Centros de Estudos: Centro de Letras e Ciências Humanas; Centro de Ciências Biológicas; Centro de Ciências Exatas; Centro de Estudos Sociais Aplicadas; Centro de Ciências da Saúde; Centro das Ciências Agrárias; Centro de Educação, Comunicação e Artes; Centro de

levantamento dos principais problemas observados pelos professores pertencentes a cada Centro em questão, e da demanda por temáticas para a formação docente. O diagnóstico atualizado, com a participação coletiva, resultou em estratégias para subsidiar as ações da profissionalização docente, além de estimular a participação e o envolvimento em temáticas suscitadas pelos diferentes professores nos diferentes Centros de Estudos.

Em 2011, ocorreram discussões nos Centros de Estudo sobre o perfil dos estudantes e problemas relacionados ao ensino de graduação, enfrentados pelos docentes, e sobre propostas de melhorias com ações efetivas. As preocupações se materializam nos seguintes questionamentos: a) Quais são as características dos estudantes que recebemos?; b) Como nossos docentes veem o ensino de graduação e como organizam sua prática?; c) Quais as condições de ensino em nossos cursos de graduação?; d) Quem participa da tarefa de ensinar?; e) Quais valores orientam o ensino?; f) Como se organiza a avaliação das ações de estudantes e professores?

Tais questionamentos suscitaram a necessidade de assessoria externa, com o objetivo de buscar formas de consolidação das discussões levantadas pelos diferentes Centros. Nesse sentido, a Profa. Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou (UFPR) iniciou as atividades do GEPE com a palestra “Os desafios da docência Universitária”.

De acordo com Anastasiou e Alves:

[...] É preciso distinguir quais ações estão presentes na meta que estabelecemos ao ensinar. Se for apenas receber a informação de, bastará passá-la por meio da exposição oral. Nessa perspectiva, uma boa palestra é o suficiente para a transmissão da informação. No entanto, se nossa meta se refere à apropriação do conhecimento pelo aluno, para além do simples repasse da informação, é preciso se reorganizar, superando o aprender, que tem se resumido em processo de memorização, na direção do apreender, segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender. Daí a necessidade atual de revisar o “assistir a aulas”, pois a ação de apreender não é passiva (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 19).

2. Aperfeiçoamento Permanente do Corpo Docente

A fim de garantir que essa formação docente ocorresse de forma contínua e participativa, com envolvimento dos docentes dos diferentes cursos de graduação

da UEL, foram realizadas atividades cujos temas foram sugeridos pelos próprios docentes, como descrito anteriormente.

Em 2012, foram realizadas as oficinas:

- “As relações educador-educando, formas de diálogo e de resolução de conflitos no ensino superior” – Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha (Unicamp);
- “Tecnologia e educação no ensino superior” – Profa. Dra. Diene Eire de Mello Bortotti de Oliveira e Profa. Dra. Sandra Malta Barbosa (UEL);
- “Processo de aprendizagem no ensino superior” – Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini (UEL);
- “Avaliação da aprendizagem no ensino superior” – Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel e Profa. Dra. Edite Mitie Kikuchi (UEL);
- “Metodologias ativas no ensino superior” – Profa. Dra. Maura Morita Vasconcellos e Profa. Dra. Mauren Teresa G. Mendes Tacla (UEL);
- “Mapa conceitual como estratégia de ensino, aprendizagem e avaliação” – Profa. Dra. Nadia Aparecida de Souza (UEL).

O Curso de Extensão intitulado “A Formação de Docentes em Gestão Curricular” (doravante referenciado como Formação Docente) ocorreu de março a dezembro de 2013, tendo como mediadora/assessora a Profa. Dra. Léa das Graças Camargos Anastasiou, com o apoio dos membros do GEPE/UEL e Pró-Saúde III/PET-Saúde.

Todos os Coordenadores e Vice-Coordenadores dos 43 Cursos de Graduação da UEL foram convidados a participar do evento, sendo que 37 cursos se fizeram representar. Além destes, participaram treze membros do GEPE, quatorze professores de diversos cursos, um estudante de Graduação, além de dois representantes da Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) e cinco da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd).

Os objetivos das atividades foram: a) promover conhecimento e inserção no grupo de trabalho; b) apresentar as propostas de conteúdos e objetivos respectivos; c) analisar os materiais e situações dos cursos e d) construir as primeiras sínteses sobre a gestão.

No que se refere aos conteúdos trabalhados na primeira etapa, foram explorados os conhecimentos sobre Legislação (LDB, Diretrizes), Avaliação de Cursos (autoavaliação), Avaliação Docente, Núcleo Docente Estruturante (NDE), Gestão

dos Colegiados e Processo de Envolvimento Coletivo. Ao final das atividades, foram indicados alguns passos para a continuidade das ações: reuniões mensais; momento de exposição de práticas dos Colegiados com resultados positivos ou negativos; diagnóstico preliminar dos cursos, com questionário pré-estabelecido.

A segunda etapa da Formação Docente ocorreu nas mesmas condições anteriores, sendo que participaram docentes de 27 cursos. As atividades iniciaram com o relato de experiência dos cursos da UEL no quesito “ações na gestão do curso”. Os trabalhos foram iniciados a partir da apresentação de um Projeto Pedagógico de Curso, considerado ideal. A plenária pôde identificar alguns pontos importantes, tais como: a) Eixos do curso; b) Conceituações; c) Apresentação dos eixos de conhecimento e organização de núcleos; d) Trabalho de Acompanhamento de Curso, em que o aluno desenvolve seu trabalho (com metas estabelecidas) durante todo período de sua graduação.

Na sequência, os participantes foram desafiados a analisar a estrutura curricular do próprio curso, momento em que se observou profunda reflexão sobre a importância de um Projeto de Gestão com foco no curso de graduação, que contemple a caracterização dos docentes, o perfil dos estudantes e egressos, as condições concretas de funcionamento do curso, fundamentação legal e o Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPPC). Esse trabalho, pautado em atividades com Coordenadores de Colegiado, professores, membros do GEPE e pessoal técnico-administrativo, possibilitou aos participantes analisar os problemas encontrados na realidade institucional, relativos às situações vivenciadas e/ou observadas no exercício da profissão docente. Discutiram-se alternativas metodológicas para o ensino, o planejamento, a organização curricular, os projetos pedagógicos dos cursos e a gestão curricular.

Com o intuito de desenvolver um planejamento participativo, no transcorrer das atividades propostas no programa de capacitação, foram levantados dados por meio de entrevistas, questionários, filmagens e relatórios. Como resultado das atividades, os coordenadores foram desafiados a buscar um possível desenho do curso. Assim, cada coordenador elaborou um diagnóstico sobre as fortalezas e deficiências de seu curso, pautando-se na elaboração de um quadro norteador, com o levantamento de dados quantitativos e qualitativos.

Em paralelo com as ações desenvolvidas na Formação Docente, ocorreram três oficinas de oito horas de duração:

- “Mapa conceitual” – Profa. Dra. Nádia Aparecida de Souza (UEL);
- “Planejamento de ensino” – Profa. Dra. Sandra A.P. Franco (UEL);
- “Relações interpessoais no ensino superior” – Profa Dra Zilda A.P. Del Prette e Prof. Dr. Almir Del Prette (UFSCar).

Visando ao desenvolvimento e à continuidade de ações que possibilitassem a formação continuada dos professores dos cursos de graduação da UEL em gestão curricular e prática docente, em 2014, foram realizadas as seguintes atividades:

- Aprovação da Semana Pedagógica na UEL e sua inclusão no Calendário Acadêmico de 2015, como fórum de discussão, avaliação e ações integradoras para os cursos;

- Institucionalização e fortalecimento do Núcleo Docente Estruturante;

- Criação de atividades de recepção aos novos Coordenadores e Vice-Coordenadores de Colegiados de Curso;

- Apoio pedagógico/organizacional ao Curso de Formação Docente em Gestão Curricular.

Quanto ao fortalecimento dos NDE, o GEPE promoveu três encontros em 2014, em que cerca de 120 professores do Núcleo, Coordenadores e Vice-Coordenadores de Graduação da UEL participaram do curso “Formação docente em gestão curricular – saberes e práticas para o aprimoramento da organização e formação na graduação”, ministrado pela professora Léa Anastasiou (UFPR). O objetivo dos encontros foi discutir e promover conhecimento e inserção no grupo de trabalho, na expectativa de desenvolver as atividades do NDE, em parceria com o Colegiado de Curso; apresentar propostas de conteúdos e objetivos respectivos, por meio dos materiais e situações dos cursos, de modo a construir as primeiras sínteses sobre a gestão; analisar a própria estrutura curricular, favorecendo uma reflexão sistemática sobre a importância de um Projeto de Gestão com foco no curso de graduação, que contemple a caracterização dos docentes, o perfil dos estudantes e egressos, as condições concretas de funcionamento do curso, fundamentação legal e o Projeto Político-Pedagógico curricular no contexto da educação superior brasileira; discutir alternativas metodológicas para o ensino, avaliação da aprendizagem,

planejamento, organização curricular, projetos pedagógicos dos cursos e de gestão curricular. Ao final desses encontros, o grupo decidiu realizar uma avaliação, com a finalidade de rever as práticas pedagógicas e as ações em sala de aula.

Além disso, sob a coordenação pedagógica da Profa. Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel, do Departamento de Educação, do Centro de Educação, Comunicação e Artes/UEL, o GEPE ofereceu, aos docentes dos Colegiados e de NDE, os cursos “Avaliação ou verificação: o que praticamos e com que consequências” e “Critérios na avaliação de aprendizagem”. Cerca de 60 professores participaram dos cursos e discutiram essa importante temática da ação docente.

Em 2015, foram propostas ações para a continuidade da implementação do Projeto de Pesquisa em Ensino: Gestão Curricular. Vejamos quais:

- Disseminação em eventos científicos, como no Fórum de Metodologias Ativas, em que foi apresentado o trabalho “Formação docente para a gestão curricular: aproximações entre os diferentes cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina”, e no Evento Internacional de Educação Superior, em Sorocaba;

- Apresentação de trabalhos no Curso de Formação Docente em Gestão Curricular: “Impactos do Grupo de Estudos em Práticas de Ensino (GEPE) na universidade: desafios da formação docente” e “A formação docente em foco: organização de semanas pedagógicas no ensino superior”, com publicação de artigos.

3. Institucionalização de ações pedagógicas e acadêmicas

Paralelamente, com base nos problemas advindos das coordenações dos Colegiados dos diferentes cursos de graduações, no campo da gestão e organização curricular e da prática de ensino, o GEPE desencadeou outras atividades: promoção da reflexão sobre a organização curricular dos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos, por meio de diálogo profícuo entre os professores, para a construção de procedimentos que favoreçam princípios norteadores para novas possibilidades de pensar os projetos curriculares dos cursos de graduação, em sua profunda relação entre teoria e prática do conhecimento, enfatizando a intencionalidade pedagógica.

De acordo com Negri:

Agir com intenção é sinal de consciência do que se está fazendo, e isto se aplica em questões pedagógicas de sala de aula. Agir com Intencionalidade Pedagógica é ir além do simples “ritual” de plane-

jamento de conteúdos, é agir de forma a incidir, principalmente, na postura do professor. Não obstante, há deficiências na formação dos professores que “pairam”, muitas vezes, em sua prática cotidiana; dentre elas, o uso das tecnologias sem a intencionalidade pedagógica requerida. Assim, a Intencionalidade Pedagógica estabelece uma reflexão investigativa quanto ao uso das tecnologias educacionais em sala de aula (NEGRI, 2016, [s.d.]).

Nessa direção, um projeto integrado – “Pesquisa em Ensino” – foi proposto pelo GEPE visando ao desenvolvimento de ações que possibilitassem a formação continuada em gestão curricular e prática docente dos Coordenadores dos cursos de graduação e membros do Núcleo Docente Estruturante, com o objetivo de compreender o processo de formação docente para a Gestão Curricular. O resultado desses encontros desencadearam nos participantes profundas reflexões e modificações em suas práticas na universidade.

O desenvolvimento do Projeto teve como opção a abordagem metodológica fundamentada na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2005). Por isso, os dados foram coletados por meio de entrevistas, questionários, filmagens e relatórios, os quais subsidiaram as ações desenvolvidas nos grupos de estudo, seminários, assessoria pedagógica, entre outras estratégias de formação permanente. Esta base investigativa foi condição para que os professores construíssem conhecimentos no campo da gestão curricular, permitindo aos envolvidos associar os conhecimentos teóricos com a realidade, favorecendo a explicação e a compreensão de seus determinantes políticos e sociais e as possibilidades de transformação.

Como desdobramento das ações do GEPE, aconteceram reuniões em diversas instâncias da UEL, tais como:

- Apresentação da ideia inicial e constituição do GT Formação Docente;
- Apresentação dos saberes e práticas na formação docente pelos programas e projetos da UEL, buscando aprimoramento da Política de Formação Docente, envolvendo a participação das Pró-Reitorias de Graduação, de Planejamento e de Recursos Humanos;
- Estudo do Regulamento do Pessoal da Universidade (RPU), com o intuito de regulamentar a proposta de formação docente, com a possibilidade de apoio de todas as Pró-Reitorias com relação aos encaminhamentos decorrentes, tanto para docentes iniciantes quanto para docentes mais antigos.

Participação do GEPE em eventos científicos

O GEPE tem difundido suas ações em eventos por todo o país. No “Evento Internacional de Educação Superior da Uniso/Sorocaba”, em outubro/2014, a equipe de docentes do GEPE atuou ativamente e apresentou três trabalhos científicos, os quais foram publicados nos anais eletrônicos do evento, a saber: “Curso de formação docente para a gestão curricular na Universidade Estadual de Londrina”; “Impactos do grupo de estudos em práticas de ensino (GEPE) na universidade: desafios da formação docente”; “A formação docente em foco: organização de semanas pedagógicas no ensino superior”. Por fim, no Evento Semana da Educação e Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, que ocorreu em setembro de 2014 na UEL, foi apresentado o trabalho “Grupo de Estudos em Práticas de Ensino: experiência para qualificação da ação docente na Universidade Estadual de Londrina”.

Na visita técnica da Comissão Assessora do Projeto Pró-Saúde/PET-Saúde²⁷, na presença da Profa. Dra. Cassia Marisa Manoel, avaliadora do Ministério da Saúde, foram expostas as atividades comuns propostas no referido projeto e estendidas a toda a universidade. Entre as atividades propostas, está a Formação Docente em Gestão Curricular, que abrange todos os cursos de graduação, o que demonstrou *in loco* como projetos dessa natureza, quando implantados de forma colaborativa, podem ampliar e otimizar a aplicação dos recursos públicos.

O GEPE, em 2015, direcionou esforços para a realização de um evento internacional em parceria com as equipes premiadas na Primeira Edição do Concurso de Experiências Inovadoras na Formação Docente do Programa de Apoio ao Setor Educacional do Mercosul (Pasem) – Prêmio Paulo Freire. Assim, com o financiamento do Pasem, foi organizado o evento Intercâmbio de Experiências e Metodologias Ativas, que contou com a participação dos grupos: Cineduca

²⁷ Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde): o Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), e com o apoio da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), instituíram o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde). O objetivo do Programa é a integração ensino-serviço, visando à reorientação da formação profissional, assegurando uma abordagem integral do processo saúde-doença com ênfase na Atenção Básica, promovendo transformações na prestação de serviços à população.

do Conselho de Formação em Educação (Montevideo, Uruguai); A Experiência Astronomia e Inclusão: um Espaço de Aprendizagens Múltiplas Baseadas na Percepção Multisensorial da Natureza, do Instituto de Tecnologias em Detecção e Astropartículas do ITeDA (Mendoza, Argentina); O GEPE – Grupo de Estudos em Práticas de Ensino da Universidade Estadual de Londrina (Londrina, Brasil); Metodologia Científica ao Alcance de Todos como Técnica para Geração de Projetos, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Mossoró, Brasil); e Uso Básico e Pedagógico de Estratégias de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (Assunção, Paraguai).

O evento foi formatado em três módulos: Módulo de Conhecimento, Módulo de Intercâmbio de Experiências de Metodologias Ativas e Módulo de Fechamento, com a concepção gepeana de “Tudo junto e misturado”. Na abertura do evento, foi proferida palestra pela professora convidada da Universidade Federal do Paraná – Prof^a. Dr^a. Léa das Graças Anastasiou, com a temática “Importância do SER PROFESSOR – Inclusão de novas metodologias para a melhoria da qualidade de ensino”. A Prograd, entendendo a importância da temática da palestra, convocou os 89 novos docentes contratados no ano de 2015, com objetivo de recepcioná-los com uma discussão sobre qualidade de ensino. Esta atividade contou com a presença de mais de 200 professores no total, e ainda com a presença de estudantes de cursos de licenciatura e de bacharelado, bem como professores da Educação Básica, das redes municipal e estadual de ensino.

Foram realizadas oficinas, coordenadas pelos profissionais representantes dos projetos premiados pelo Pasem, com a presença de 90 participantes. A idealização das oficinas de experiências premiadas visou à ampliação de possibilidades de construção da profissão docente, entendida como uma das profissões transformadoras do mundo. O intuito foi disseminar as práticas pedagógicas desenvolvidas em cada país e capacitar novos professores, tendo como base as contribuições das estratégias de metodologias ativas apresentadas.

Premiação

O GEPE se destacou no Pasem e recebeu a premiação Paulo Freire/Pasem, que ocorreu nos dias 24 e 25 de novembro de 2014, no Encuentro Regional de Cierre Del Primer Concurso de Experiencias Innovadoras, realizado em Colonia Del Sacramento, no Uruguai.

O prêmio teve como objetivo avaliar as práticas educacionais desenvolvidas na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A UEL foi classificada na categoria Ensino em Ciências e Impacto das Tecnologias, sendo que o trabalho premiado documentou as experiências do GEPE. O prêmio, em sua primeira edição, reconheceu experiências inovadoras na formação docente. Foram 237 concorrentes em quatro categorias. Ao todo, foram premiados onze grupos participantes, sendo três brasileiros, quatro argentinos e quatro uruguaios, avaliados por 25 jurados dos países envolvidos. O Pasem definiu que inovações são transformações precisas que, no campo da educação e da formação, concebem e põem em funcionamento dispositivos novos ou específicos, e simultaneamente os analisam e os avaliam.

Considerações finais

Esta proposta reforça que a inovação se consolida de forma coletiva, com a formação de redes de conhecimentos e colaboração entre todos os membros de diversas áreas de formação. Toda a planificação das estratégias e de ações baseia-se em objetivos claros, porém flexíveis, construídos coletivamente como estratégia de adesão e acolhimento daqueles que objetivam a melhoria da qualidade da formação docente.

O que há de inovador na proposta aqui apresentada? A epígrafe “Tudo junto e misturado” é a síntese dessa hibridação de saberes, do amálgama de possibilidades de construção da profissão docente, sendo entendida como uma das profissões transformadoras do mundo. É inovador na institucionalização do GEPE, um espaço de integração, na captação de recursos disponíveis e na criatividade em otimizá-los para todos os outros cursos da UEL, na proposta de ouvir as demandas e definir estratégias para saná-las, e é inovador porque as ações do GEPE extrapo-

laram o âmbito universitário em atividades extensionistas, locais de efetiva prática profissional. Como afirma Cunha:

Não há professores no vazio, em uma visão etérea, propondo deslocamentos entre sujeito e contexto. O professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico (CUNHA, 2013, p. 612).

As trajetórias das ações do GEPE foram: a experiência dos gestores e coordenadores de cursos como organizadores das ações em um espaço institucionalizado para desenvolver a integração dos vários saberes; o embasamento teórico e científico proporcionado pelos cursos e oficinas, com vista à orientação da atividade docente e sua organização por meio da reformulação das matrizes curriculares; a proposição de metodologias ativas e inovadoras ao alcance de todos, de forma a desmitificar e a simplificar as bases científicas essenciais para a construção do conhecimento; e a utilização de recursos como nova linguagem de comunicação, transformando o abstrato em concreto, tornando a aprendizagem significativa.

As atividades desenvolvidas pelo GEPE também visaram a estimular o professor a avaliar as ações curriculares, planejar melhor suas atividades pedagógicas e incentivar a colaboração entre os docentes. Desse modo, o GEPE vem se constituindo como um espaço de discussão pedagógica e de aprimoramento da ação docente, na expectativa de motivar o debate da complexidade dos saberes que envolve o ensino na graduação na UEL.

Referências

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de ensinagem na Universidade**. 10. ed. Joinville: Univille, 2012.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

NEGRI, P. S. A intencionalidade pedagógica como estratégia de ensino mediada pelo uso das tecnologias em sala de aula. **LABTED: Laboratório de Tecnologia Educacional**. 2016. Disponível em: <

GIA-DE-ENSINO-MEDIADA-PELO-USO-DAS-TECNOLOGIAS-EM-SALA-DE-AULA-1>. Acesso em: 10 mar. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (Orgs.). **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

SALLES DE FARIA, M. J. et al. Os desafios da educação permanente: a experiência do curso de Medicina da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 248-253, abr./jun. 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A DEMOCRATIZAÇÃO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O CASO DA UNEMAT²⁸

Elizeth Gonzaga S. Lima²⁹
Fernando César V. Malange³⁰
Valci Aparecida Barbosa³¹

Introdução

A educação superior é considerada, no contexto da sociedade do conhecimento, uma instituição organizacional estratégica ao desenvolvimento econômico do mundo globalizado. Essa estratégia se justifica pela visão mundial mercantilista, que concebe o desenvolvimento econômico a partir da produção de conhecimentos como produtos comercializáveis potenciais para competir no mercado livre. Tais produtos, para serem economicamente viáveis, devem atender aos princípios de eficácia, eficiência e produtividade.

Nesse contexto da sociedade do conhecimento, produzir conhecimento para a inovação produtiva torna-se a mágica para o desenvolvimento econômico. Sabato, no ano de 1975, já explicava esse fenômeno e afirmava que para “o objetivo da sociedade moderna que se pretende alcançar o desenvolvimento supõe uma ação decisiva no campo da investigação científico-tecnológica” (SABATO, 1975, [s.p.]). Isso significa que a investigação científico-tecnológica é uma poderosa ferramenta de transformação de uma sociedade. A universidade, como instituição

²⁸ Este capítulo apresenta resultados da pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Acesso e Permanência da Educação Superior (Gepapes/Unemat), vinculado ao Grupo Sub 5 da Rede Universitas-Br e ao Observatório da Educação Superior-Capes.

²⁹ Doutora em Educação com especificidade em Avaliação e Pós-Doutorado em Gestão, Planejamento e Avaliação, havendo cursado parte do estágio na Universidade de Aveiro, em Portugal. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Unemat. Integra a Rede Universitas-Br.

³⁰ Doutor em Engenharia Elétrica – Automação e Mestre em Ciências da Computação. Professor da Unemat. Integra a Rede Universitas-Br.

³¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Unemat. Faz parte do quadro de pessoal da Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso, ocupando o cargo de Técnico Universitário na especialidade de Pedagogia. Integra a Rede Universitas-Br.

que essencialmente tem a função de produzir conhecimento, é conclamada a entrar nesse processo, fazendo parte da infraestrutura científico-tecnológica com o fim de produzir inovação para fortalecer a estrutura produtiva, que utiliza o conhecimento produzido para gerar novos sistemas de produção, novos produtos, novas mercadorias. Para Leite (2007, p. 99), “a universidade é hoje uma parcela coadjuvante fundamental na esfera do global-mundial”.

Essa lógica, constituída no modo de produção capitalista na perspectiva neoliberal, ajuda-nos a entender a história da educação superior no Brasil a partir da década de 90 do século XX, que passou – e ainda passa – por um processo de expansão acelerada, o qual induziu – e ainda induz – as políticas de acesso e permanência à educação superior. O objetivo que sustentou o discurso da expansão foi possibilitar a todos(as), independentemente de cor, raça e classe social, a igualdade de oportunidades para ingressar e concluir um curso superior. De acordo com a lógica neoliberal, quanto maior o acesso à educação superior, mais haverá trabalhadores qualificados e com maiores condições de produzir conhecimento inovador; por consequência, também haverá mais produtos comercializáveis inovadores para o uso da estrutura produtiva. Essa lógica induz o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, é preciso analisar o processo de expansão da educação superior, buscando entender não só o ingresso, mas também a permanência e a conclusão, para, enfim, compreender o processo de democratização desse nível de ensino. Questões que buscamos analisar neste estudo foram: Qual é o perfil do ingressante da educação superior da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e quais são as políticas e os programas de expansão instituídos por essa IES? Quais são as contribuições para o processo de democratização?

O processo de expansão e democratização da educação superior é analisado aqui a partir da perspectiva da democracia participativa (SANTOS, 2002) e toma ainda como entendimento de igualdade não só a igualdade de oportunidades, mas também as condições de possibilidades.

A teoria democrática liberal foi pensada para garantir a igualdade de direito dos sujeitos perante a lei. Ao adotar-se esse conceito de igualdade como princípio, desconsideram-se as individualidades que constituem cada sujeito, o que se caracteriza como uma forma de restringir a igualdade a um conceito matemático que,

para sua exatidão, requer quantidades idênticas de coisas, ou seja, correspondências exatas. Defendemos a igualdade em oposição a essa concepção; ser igual é estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência, como afirma Scott (2005):

[...] mas a igualdade como conceito social é menos preciso. Embora sugira uma identidade matemática, na prática significa possuir um grau semelhante de uma qualidade ou atributo especificado ou implícito; estar no mesmo nível em termos de posição, dignidade, poder, habilidade, realização ou excelência; ter os mesmos direitos ou privilégios (SCOTT, 2005, p. 16).

As questões levantadas foram analisadas utilizando como metodologia o estudo de caso realizado na Unemat a partir da análise documental sobre a trajetória da instituição, da identificação dos programas e das ações de acesso e, ainda, do perfil dos ingressantes no período de 2005 a 2011. Como existia uma grande dificuldade na obtenção de dados sobre o perfil dos alunos que ingressam nos cursos da Unemat, desenvolvemos um Banco de Dados (denominado INGRESSANTES) que contém as respostas dos Questionários Socioeconômicos (QSE) respondidos pelos acadêmicos no ato da inscrição do vestibular realizado pela instituição.

O maior problema no processo de criação do banco de dados INGRESSANTES foi a falta de informações sistematizadas; por isso, realizamos um levantamento documental na base de dados da Diretoria de Vestibular (Covest) para obtenção dos dados referentes aos Questionários Socioeconômicos (QSE). Essas informações foram “cruzadas” com as do Sistema de Gestão Acadêmica e obtivemos os dados socioeconômicos dos ingressantes nos cursos da Unemat.

Nem todos os inscritos nos vestibulares responderam às perguntas. As análises foram realizadas a partir dos questionários em que todas as perguntas foram respondidas pelos ingressantes que constituíram a amostra deste estudo. Assim, trabalhamos com uma amostra de 4.853 ingressantes numa série histórica de 2005 a 2011.

O banco de dados INGRESSANTES pode ser utilizado para análises diversas sobre quesitos específicos do perfil dos acadêmicos. Nesse contexto, os dados relevantes para este estudo foram exportados para o programa MS-Excel, no qual realizamos toda a sistematização e identificamos traços marcantes do perfil dos estudantes de graduação da Unemat.

O processo de expansão da educação superior: qual democratização?

Buscamos entender a democratização estudando o conceito de democracia a partir de Boaventura de Souza Santos. Para este autor, não se pode falar em democracia, e sim em democracias, uma vez que não se observa, nas práticas dos países e das experiências analisadas por ele em seis países (entre os quais se encontra o Brasil), apenas uma forma de democracia, mas uma diversidade de procedimentos e formas utilizadas pelo Estado e/ou pela sociedade para implantação da democracia nas tomadas de decisões.

A democracia assumiu um lugar central no campo político durante o século XX. Esse século efetivamente foi de intensa disputa em torno da questão democrática. Santos (2002) aponta que o debate em torno da democracia no século XX se pautou no desejo da democracia como forma de governo, o que foi resolvido com a implantação do regime democrático de governo em quase todos os países. A democracia que se tornou hegemônica foi a representativa, que se efetivou pelo voto, o que implicou uma restrição das formas de participação e soberania, ampliada em favor de um consenso em torno de um procedimento eleitoral para a formação de governos.

A concepção de democracia desse período foi descrita por Santos como uma gramática de organização da sociedade e da relação entre o Estado e a sociedade. Esse autor cita Lefort para entendê-la nesse período:

A democracia revela-se, assim, a sociedade histórica, por excelência, a sociedade que por sua forma acolhe e preserva a indeterminação em contraste notável com o totalitarismo que, edificando-se sob o signo da criação do novo homem, na realidade, agencia-se contra essa indeterminação (LEFORT, 1986, p. 31 apud SANTOS, 2002, p. 51).

A preocupação central que esteve na origem da democracia tratava de negar as concepções de razão e as formas homogeneizadoras de organização da sociedade, reconhecendo a pluralidade humana. Santos analisou, nesse mesmo período, as concepções não hegemônicas da democracia que emergiram paralelas à concepção hegemônica, e constatou que a concepção de democracia contra o totalitarismo permeou tanto a democracia hegemônica, que teve como estratégia a participação por

meio do voto, quanto a democracia não hegemônica, que buscava formas de maior participação social nas decisões. Essas concepções históricas, que surgem no sul da Europa nos anos 60, entram em disputa e chegam à América Latina nos anos 80, já com o debate posto; porém, acirra-se a discussão a partir da ampliação da participação social. Santos discute a ampliação das formas de exercício coletivo do poder político, com base em um processo livre de apresentação de razões entre iguais.

Esse autor afirma que o debate sobre a redemocratização inseriu novos atores na cena política e instaurou uma disputa pelo significado da democracia e pela constituição de uma nova forma de organização social que ultrapassasse a democracia representativa. Na democracia representativa, à medida que aumenta a representação, os grupos mais vulneráveis socialmente, os setores sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias não conseguem que seus interesses sejam representados no sistema político com a mesma facilidade dos setores majoritários ou economicamente mais prósperos. No caso do Brasil, era muito grande o grupo que não tinha seus interesses representados, o que, com destaque para a luta pela participação democrática no final da década de 80, elevou o debate a partir dos movimentos sociais e o fez efervescer na década de 1990. Esse debate impulsionou, no Brasil, novas formas e procedimentos de democracia que podem ser consideradas como democracia participativa – citam-se aqui o caso do orçamento participativo de Porto Alegre e o papel dos movimentos sociais na institucionalização da diversidade cultural.

Essa nova forma de efetivar a democracia pode possibilitar maior participação das classes que ficam às “margens” das políticas sociais. Nesse sentido, defendemos a importância da efetivação da democracia participativa na formulação das políticas públicas de acesso à educação. Analisamos a democratização e a expansão da educação superior utilizando o conceito de democracia participativa como sendo a participação ampliada dos diversos atores nas tomadas de decisões sociais, levando em consideração as decisões globais, mas priorizando as decisões locais e regionais.

Sustentando esse conceito de democracia, questionamos se as políticas de expansão da educação superior têm atendido às necessidades globais sem desconsiderar a diversidade e o contexto local, atendendo aos grupos que não estão

representados politicamente na esfera do Estado, os grupos mais vulneráveis econômica e socialmente, os setores sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias.

O conceito de democracia nos levou a caracterizar a democratização como o exercício da democracia que vincula ações, programas e políticas não só à igualdade de oportunidades, mas às condições efetivas dos sujeitos e à valorização das diferenças sociais, econômicas e étnico-raciais para pensar a igualdade. Corroboram essa concepção as autoras Silva e Veloso, ao afirmarem que

[...] entende-se que a democratização refere-se aos avanços sociais, que podem engendrar mudanças na direção da democracia (em sentido pleno). Em determinadas condições e motivações, a democratização pode constituir-se em elemento fundamental à construção da democracia, a exemplo de certas iniciativas no campo da educação. Nessa linha, a “democratização referenciada na democracia” reporta e se condiciona ao enfrentamento de elementos causais e projeta embates que põem em questão estruturas enraizadas, ou, no limite, a ordem social vigente (SILVA; VELOSO, 2013, p. 732).

Coutinho traz o conceito de democratização como

[...] uma ampliação crescente da participação popular. Esse exercício na condição política atual é contraditório, pois choca-se com a permanência de um Estado apropriado restritamente por um pequeno grupo de pessoas, ou seja, apenas pelos membros da classe economicamente dominante ou por seus representantes (COUTINHO, 2008, p. 9).

Para o autor, essa contradição só pode ser superada com a ampliação do processo de democratização, o que passa pela socialização da participação política.

Esse conceito de democratização nos leva a questionar o conceito de acesso utilizado pelas políticas públicas como forma de ampliação das vagas. A estratégia de democratizar a educação superior tem sido expandir e possibilitar o ingresso da maioria, dando condições de ingresso diferenciado às classes desfavorecidas culturalmente pela história, como índios, negros e alunos oriundos de escolas públicas. Entendemos que o acesso deve ser pensado pela inclusão em todos os sentidos e, principalmente, deve dar condições de pertencimento. Nesse sentido, o conceito de acesso que utilizamos está sustentado em Silva e Veloso, para quem

[...] acesso significa “fazer parte”, por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Entretanto, o acesso pode ser entendido mais profundamente, de forma a transcender a contradição que

emerge dessa compreensão, que se relaciona à dualidade “incluído/excluído”, “integrado/não integrado”, “parte/todo”. Acesso, num sentido mais profundo, refere-se a um pertencimento que se liga indissociavelmente ao senso de coletividade/universalidade e à práxis criativa. Quer dizer, agrega-se ao sentido de igualdade e de liberdade (SILVA; VELOSO, 2013, p. 729).

Para que haja inserção, participação e acolhimento, a perspectiva do conceito de acesso deve ultrapassar a dimensão do ingresso. Nesse sentido, entendemos, como Silva e Nogueira (2011, p. 14), que “acesso implica considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino”.

O processo de expansão e a democratização do acesso

Os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Superior/INEP demonstram que a efervescência da expansão nesse nível de ensino aconteceu a partir da década de 90, com algumas características: aumento das IES pelo setor privado; aumento de matrículas nas IES públicas; parceria público-privada; aumento da educação à distância.

Em 2007, 89% das IES eram privadas e 11% públicas, sendo que 74% das matrículas estavam nas IES privadas e 26% nas públicas. O Censo de 2012 revela que essa condição permanece, sendo 87% das IES privadas e 13% públicas e 71% das matrículas nas IES privadas e 29% nas públicas. A taxa de escolarização líquida na faixa etária de 18 a 24 anos passou de 9,8% em 2002 para 17,8% em 2012. Os dados apontam que, mesmo com essa expansão, o Brasil não atingiu a meta de escolarização da educação superior, isto é, 34% da população entre 18 e 24 anos cursando a educação superior, nível aceitável pelos organismos mundiais como OCDE, Unesco, Banco Mundial, entre outros. Há uma projeção de que, se esse ritmo de crescimento for mantido, o Brasil alcançará até 2020 a Meta 12 do relatório substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035/2010, relativo ao novo Plano Nacional de Educação-2014-2024, que define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

Analisamos também a educação superior por categoria administrativa e constatamos que, em 2007, as universidades públicas representavam 52,5%, e as universidades privadas, 47,5%. Esses números são impactantes, já que 3,3%

dos centros universitários eram públicos e 96,7% privados, e apenas 7,5% das faculdades eram públicas e 92,5% eram privadas. Acompanhamos a expansão das IES e constatamos uma recorrência desses resultados em 2012, ano em que a categoria universidade representava apenas 8% da educação superior, sendo que as públicas representavam 55,96%, e as privadas, 44,04%; os centros universitários representavam 5,75%, sendo 7,19% públicos e 92,81% privados; e a categoria faculdades representava a maior parte da educação superior (85%), sendo apenas 7,14% públicas e 93% privadas. Além disso, encontramos, em 2012, os Institutos Federais, que representavam 1,66% das IES, sendo todos públicos.

Esses dados evidenciam que a educação superior está se expandindo, com ampliação das IES privadas, e esse crescimento se dá nos Centros Universitários e nas Faculdades, o que restringe a possibilidade de os alunos estarem envolvidos com a iniciação científica e o desenvolvimento da pesquisa. De acordo com o Decreto nº 5.773/2006, para essas categorias administrativas, em que o setor privado se expandiu, não há exigência de desenvolver atividades de pesquisa; nesse sentido, as possibilidades de acesso à pesquisa pelos estudantes que ingressam nas IES privadas são mínimas.

Em relação aos estratos das classes que estão ingressando nos cursos de graduação, levantamos como questionamento: a expansão possibilitou a ampliação de ingressantes das diversas classes sociais, incluindo as classes economicamente desfavorecidas e a diversidade étnico-racial, ou continuamos com o ingresso ampliado de uma classe elitizada? A fim de aprofundarmos essa questão, buscamos compreender, neste estudo, o perfil do estudante que está ingressando nos cursos de graduação da Unemat e analisamos a democratização no processo de expansão dessa instituição.

O perfil do ingressante da Unemat e a democratização do acesso

A Universidade do Estado de Mato Grosso surgiu em 1978, no Município de Cáceres (MT), com a missão de formar profissionais para o magistério da educação básica. De acordo com Rieder (2011), nesse momento, a prioridade era qualificação de professores para resolver a falta crônica desses profissionais nos educandários. Segundo o autor,

[...] até então os alunos de escolas locais (Ensino Fundamental/1º Grau e Médio/2º Grau) eram atendidos em várias disciplinas, e por longo tempo, por leigos e voluntários para ministrarem disciplinas. Estes em geral com nenhuma formação para ser professor. Isto criava um nivelamento por baixo na qualidade da formação das gerações que se sucediam. Era, de fato, um problema grave para ser resolvido (RIEDER, 2011, p. 234).

Nestes 36 anos de existência (1978-2014), a Unemat passou por várias reformulações estruturais, de nomenclatura e de natureza acadêmica e jurídica, sempre mantendo a perspectiva de atendimento às necessidades social, local e regional. Nessa trajetória, experimentou diferentes formas de promover o acesso à educação superior de comunidades e populações específicas, além de ofertar vagas em demanda de ampla concorrência.

Exemplificando essa diversidade, citamos a criação, em 1992, de um projeto de formação em rede, em serviço e continuada, denominado Licenciaturas Plenas Parceladas³²: “uma proposta de integração entre ensino e pesquisa, surgido na região do Médio Araguaia, por ocasião da criação do *campus* de Luciara, distante a mais de mil quilômetros da sede da Unemat” (MEDEIROS, 2008, p. 12). Na mesma linha de atuação, também foram criados o Programa Módulos Temáticos (2001) e o Programa Institucional de Qualificação Docente (2003).

Desde 1999, a Unemat oferta cursos de graduação a distância, e em 2008, passou a integrar o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes/MEC)³³. Em 2001, teve início o Projeto de Formação de Professores Indígenas – 3º Grau Indígena, com vista à formação, em serviço e continuada, de professores e profissionais indígenas e à abertura de vagas nos cursos regulares de pós-graduação *lato e stricto sensu*, que ainda conta com a oferta de cursos de formação continuada.

Segundo Medeiros,

[...] a democratização de acesso à universidade pública é demanda de diversos movimentos sociais que percebem, na conquista deste

³² Nascido por reivindicação do movimento de professores da região, começou com três cursos: Letras, Matemática e Pedagogia. Conveniado com Prefeituras Municipais, o Projeto é executado nos meses de férias escolares dos professores, adotando uma proposta pedagógica de inserção da formação teórica nas práticas educativas das escolas (MEDEIROS, 2008).

³³ Formado por Instituições Públicas de Ensino Superior, cuja política prioriza a formação de educadores, por meio do estímulo à articulação e à integração de uma rede nacional de educação superior em parceria com Estados e Municípios brasileiros. Disponível em: <<http://www.Unemat.br/ead/?link=historico>>. Acesso em: 24 mar. 2013.

espaço, a possibilidade de fortalecimento e de mudanças nas relações de poder que forjam os diferentes espaços sociais (MEDEIROS, 2008, p. 3).

Com vista a atender a estas reivindicações, a Unemat ofertou, no ano de 2003, o Curso de Pedagogia aos educadores da reforma agrária (CPERA), e em 2005, o Curso de Agronomia para os movimentos sociais do campo (CAMOSC). Além dessas iniciativas, a universidade também oferta cursos para obtenção de segunda habilitação e para a plenificação de professores graduados em cursos de licenciatura curta.

A expansão da Unemat teve seu auge nos anos 90, acompanhando a tendência nacional. No entanto, as diferentes formas de ingresso implantadas pela Unemat, que atingem a todas as camadas sociais, levam-nos a afirmar que sua expansão teve como foco a democratização e que sua história comprova que, em relação ao ingresso, a IES vem cumprindo sua missão de ser democrática. Essa condição diferencia a Unemat da trajetória das universidades brasileiras.

Aprofundamos as evidências constatadas nas ações e nos programas de ingresso à Unemat identificados em sua trajetória, com vista a analisar se essa perspectiva democrática, que possibilita o ingresso na IES de diferentes classes sociais, raças, etnias e comunidades tradicionais, também se concretiza no ingresso de ampla concorrência por meio do vestibular.

Perfil do estudante de graduação da Unemat

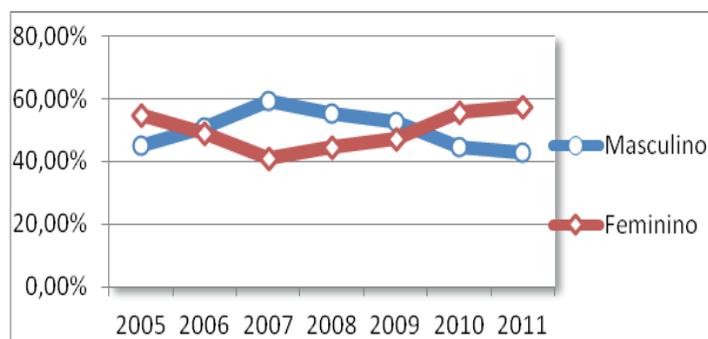
Este estudo de caso recorta uma base de dados (INGRESSANTES, 2013) bastante ampla e analisa aspectos relevantes dos alunos dos cursos de graduação presenciais da Unemat na série histórica de 2005 a 2011. Consideramos, percentualmente, dados dos acadêmicos dos cursos presenciais de bacharelado e licenciatura, cursos diurnos, noturnos e integrais, de diferentes *campi* da Unemat, o que possibilitou uma análise representativa dessa amostra.

Os gráficos a seguir representam, em percentuais, as respostas predominantes nas questões levantadas sobre os estudantes a partir dos indicadores: gênero, cor, estado civil, idade, origem escolar, renda familiar e tipo de atividade que exerce.

Indicador 1: Gênero

Os resultados demonstrados no Gráfico 1 apresentam a evolução do gênero dos estudantes de graduação da Unemat. A pergunta feita aos candidatos no QSE foi “Qual é seu sexo?”, e as proporções obtidas estão representadas nos gráficos.

Gráfico 1 – Gênero declarado pelos estudantes

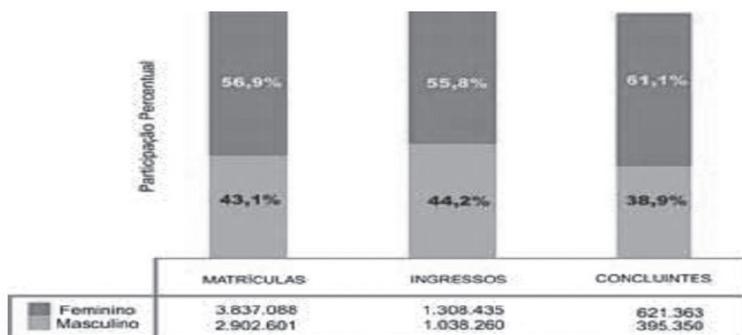


Fonte: INGRESSANTES (2013)

Observamos que, de 2005 a 2011, há um equilíbrio entre o ingresso de alunos do sexo masculino e do sexo feminino nos cursos de graduação; porém, verifica-se uma tendência de aumento gradual de estudantes do sexo feminino a partir de 2007, ano em que também se observa o pico de prevalência masculina, e em 2011, atinge-se o maior índice de incidência do sexo feminino. No ano de 2007, a predominância de estudantes do sexo masculino chegou próxima a 60%, e no ano de 2011, observamos uma inversão, com predominância do sexo feminino, também próxima de 60%.

Com base em informações do Censo Demográfico 2010 (IBGE), Schwartzman (2012, p. 3) destaca que “[...] crescentemente, são as mulheres, mais do que os homens, que buscam a formação universitária, com 58% do total”. Ainda segundo o autor, na faixa etária de 21 a 25 anos de idade, a participação das mulheres, em 2010, já era de 62% do total.

Gráfico 2 – Matrículas, ingressos e concluintes de graduação, segundo o gênero/2011



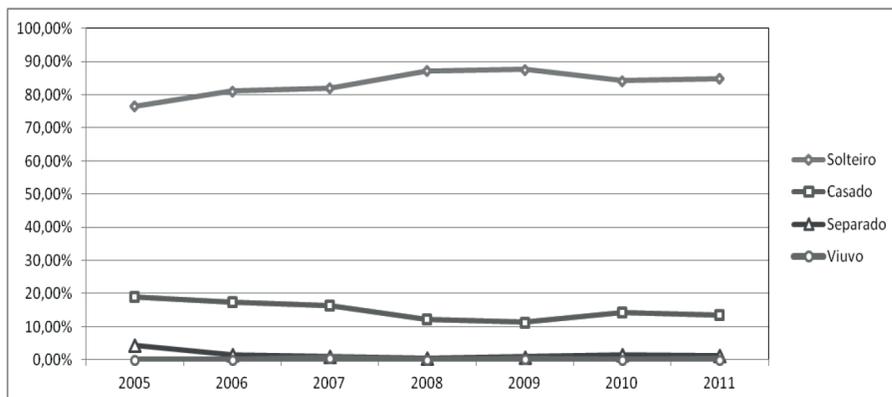
Fonte: INEP (2011)

Conforme podemos observar no Gráfico 2, quanto aos totais de matrículas, de ingressantes e de concluintes dos cursos de graduação por sexo, os dados do Censo da Educação Superior de 2011/INEP apontam uma participação majoritariamente feminina, sendo 56,9% das matrículas, 55,8% dos ingressantes e 61,1% dos concluintes.

Essa diferença não é característica exclusiva do Brasil. De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2012), esse panorama também se apresenta no cenário internacional e, conforme demonstram os dados, repete-se na Unemat.

Indicador 2: Estado Civil

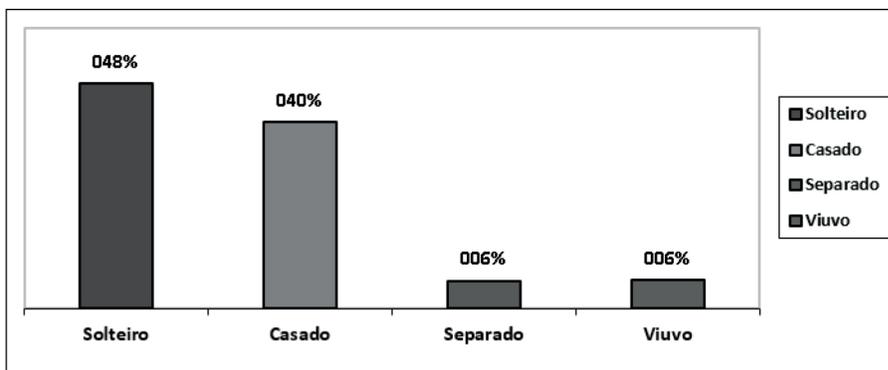
Nesse indicador, os dados revelam que a maioria dos estudantes de graduação presencial da Unemat são solteiros. Podemos constatar, no Gráfico 3, que a variação nos índices é pequena. No caso da categoria “solteiro”, oscila de 75% em 2005 (menor índice) a 88% em 2009 (maior índice). Os índices nas demais categorias apresentam pouca variação, mantendo uma proporção de alunos “casados” e um percentual quase inexpressivo de “separados” e “viúvos”.

Gráfico 3 – Estado civil dos estudantes

Fonte: INGRESSANTES (2013)

Os dados da Unemat, com relação ao estado civil dos estudantes, apontam uma divergência com relação aos da população brasileira. Podemos observar a diferença a partir do Gráfico 4, que apresenta os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE/PNAD/2011).

Conforme observamos nos Gráficos 3, acima, e 4, a seguir, o perfil dos alunos dos cursos de graduação presenciais da Unemat é formado, predominantemente, por solteiros, enquanto os índices nacionais apresentados pelo IBGE/PNAD/2011 demonstram que 39,9% da população brasileira é casada.

Gráfico 4 – Pessoas de 15 anos ou mais de idade segundo o estado civil/2011

Fonte: IBGE (2011)

Indicador 3: Cor

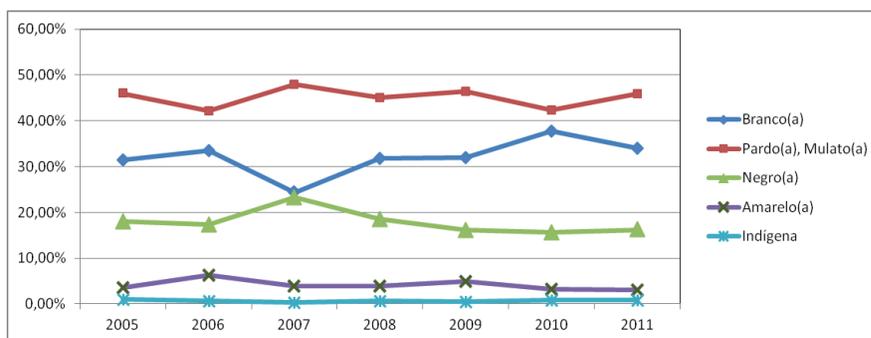
No Gráfico 5, apresentamos os dados do Censo do IBGE de 2011 com relação à cor declarada pela população brasileira, os quais demonstram que pretos e pardos formam o grupo majoritário da população, com 51,3 %, enquanto 47,8% declaram ser brancos.

Gráfico 5 – População brasileira, por cor ou raça, segundo as grandes regiões – 2011



Fonte: IBGE (2011)

No QSE, a pergunta feita aos estudantes com relação à cor/raça foi: “Como você se considera?”. Foram disponibilizadas cinco opções: branco(a); pardo(a)/mulato(a) (inclui-se nesta opção a pessoa que se declarou cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça); negro(a); amarelo(a) (compreendendo nesta categoria a pessoa que se declarou de origem asiática); e indígena. No Gráfico 6, apresentamos as proporções em relação à cor/raça declarada pelos estudantes da Unemat.

Gráfico 6 – Cor dos estudantes

Fonte: INGRESSANTES (2013)

Observamos que, apesar da implantação do Programa de Inclusão e Integração Étnico-Racial na Unemat no ano de 2005, com o objetivo de destinar 25% das vagas ofertadas nos cursos de graduação a candidatas que se declararam negros, as proporções permanecem quase que inalteradas, com pequenas variações nos índices em alguns anos. No entanto, há um discreto aumento no percentual de brancos e uma estabilização no percentual de negros.

Ao comparar os dados da Unemat com os nacionais, apresentados no Gráfico 5, observamos que a população brasileira apresenta maior proporção de brancos (47,8%), seguidos de pardos (43,1%) e pretos (8,2 %). Na Unemat, verificamos uma inversão desse perfil, já que aproximadamente 50% dos estudantes se consideram pardos. Porém, se compararmos com os percentuais de cada um dos grupos na Região Centro-Oeste, constataremos que os ingressantes nos cursos de graduação presenciais da Unemat seguem a mesma proporção da população regional, que apresenta a maioria (48,2%) de pardos, seguidos de 43,1% de brancos e de 7,8% que se declaram pretos.

Indicador 4: Idade

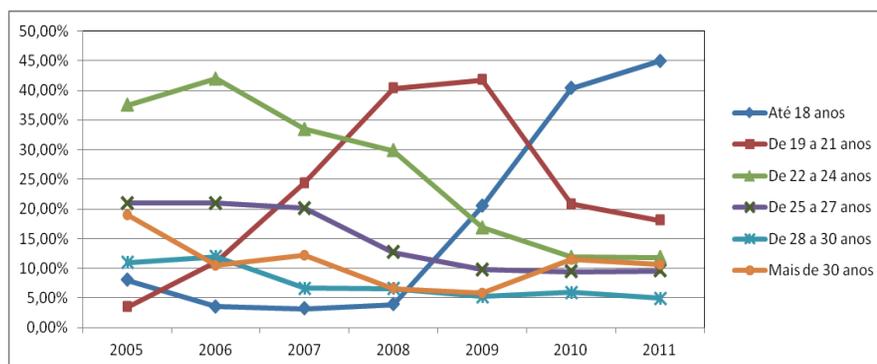
Outra questão respondida pelos estudantes no QSE foi “Qual é sua idade?”. Seis opções foram apresentadas: “1) até 18 anos; 2) de 19 a 21 anos; 3) de 22 a 24 anos; 4) de 25 a 27 anos; 5) de 28 a 30 anos; 6) mais de 30 anos”. Na

série histórica construída neste estudo, constatamos uma mudança do perfil dos estudantes dos cursos presenciais da Unemat a partir de 2009.

No Gráfico 7, podemos verificar que, de 2005 a 2008, houve um contínuo aumento do ingresso de estudantes de 19 a 21 anos (com um percentual menor em 2009), ao contrário das outras faixas etárias, que sofreram, no mesmo período, uma diminuição em seus índices.

A partir de 2009, evidenciamos um aumento no ingresso de alunos da faixa etária mais baixa, até 18 anos, de modo que o que era menos de 5% dos alunos em 2009 passou a ser 45% dos ingressantes no ano de 2011. Por outro lado, observamos a diminuição dos índices de ingressantes de outras faixas etárias, destacando-se o grupo etário de 19 a 21 anos, que diminuiu de mais de 40% em 2009 para menos de 20% em 2011, e da faixa etária de 22 a 24 anos, que representava pouco mais de 40% em 2006 e diminuiu acentuadamente para 12% em 2011.

Gráfico 7 – Idade dos estudantes



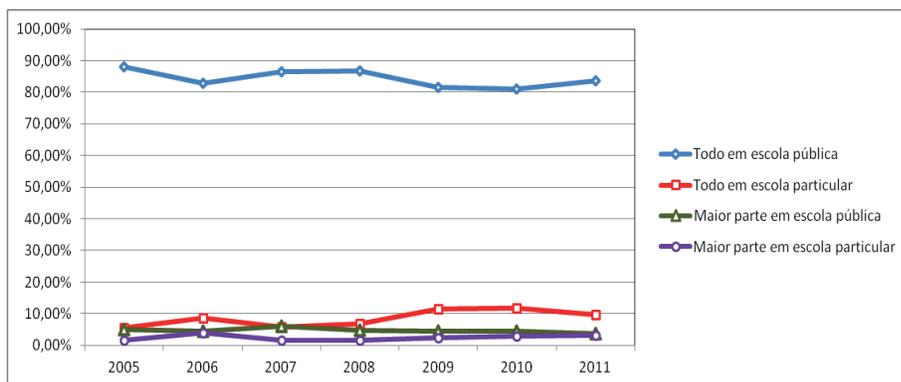
Fonte: INGRESSANTES (2013)

Indicador 5: Origem Escolar

Em relação à origem escolar, a questão apresentada no QSE aos estudantes foi: “Como fez seus estudos do Ensino Médio?”, com as seguintes alternativas: “1) todos em escola pública; 2) todos em escola particular; 3) maior parte em escola pública; e 4) maior parte em escola particular”. Nesse indicador, verificamos que os estudantes da Unemat que frequentaram a escola pública durante todo o ensino

médios representam a grande maioria, com taxa acima de 80%, chegando próxima a 90% nos anos de 2005, 2007 e 2008. O Gráfico 8, a seguir, demonstra a evolução desses índices no período analisado.

Gráfico 8 – Origem escolar dos estudantes



Fonte: INGRESSANTES (2013)

Podemos observar que estudantes oriundos de escolas particulares, ou que cursaram parte do ensino médio nessas escolas, representam uma parcela muito pequena nos cursos presenciais da Unemat, não atingindo nem 20% do total.

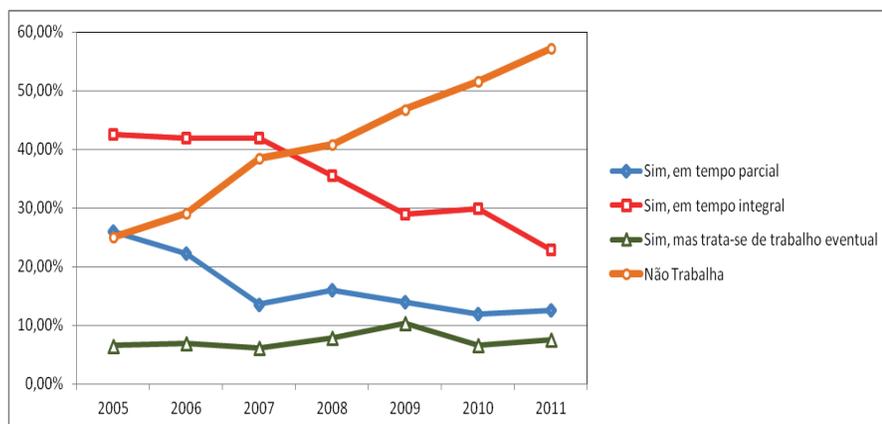
Vale ressaltar que, desde 1999, a Lei Estadual nº 7.244 dispõe sobre a reserva de vagas na Unemat e determina que 50% das vagas, no mínimo, sejam preenchidas por alunos oriundos da rede pública de ensino. Porém, conforme demonstram os dados, o índice de estudantes na Unemat vindos da escola pública sempre foi maior que o percentual reservado pela Lei.

Indicador 6: Tipo de atividade que exerce

Outra pergunta do QSE procurou retratar a realidade dos estudantes dos cursos de graduação presenciais quanto à renda familiar, buscando identificar se os estudantes podem dedicar-se exclusivamente aos estudos ou se necessitam exercer atividades remuneradas. Os dados levantados revelam um crescente e acentuado percentual de estudantes que declararam não exercer qualquer atividade remunerada e que, provavelmente, têm suas despesas financiadas pela família. Observamos

que, em 2010, os estudantes com esse perfil já eram maioria, atingindo, em 2011, o índice de quase 60%. Por outro lado, o percentual de estudantes que declararam exercer atividades em tempo integral e em tempo parcial diminuiu: de 42% em 2005, passou a menos de 22% em 2011; já o percentual de estudantes que declararam exercer atividade remunerada em tempo parcial diminuiu de 26% em 2005 para aproximadamente 12% em 2011. O percentual de estudantes que declararam exercer trabalho eventual praticamente não sofreu alteração. Podemos verificar esses dados no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Tipo de atividade que exerce



Fonte: INGRESSANTES (2013)

A alteração do perfil dos estudantes dos cursos de graduação pode ser justificada pela expansão, durante o período analisado, do número de cursos de bacharelado implantados em turnos matutino e integral, o que demonstra que um número maior de estudantes mais jovens e que não exercem atividade remunerada está ingressando na Unemat.

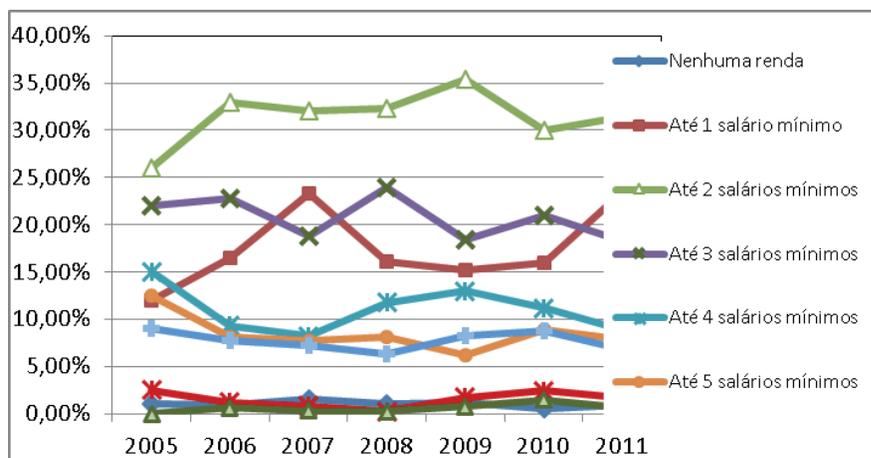
Indicador 7: Renda familiar

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE/2011), mais de um terço (34%) dos estudantes e 52% das famílias brasileiras

possuem renda familiar mensal de até três salários mínimos. Se levarmos em consideração a renda mensal *per capita*, essa taxa sobe para 82,2%. Em contrapartida, apenas 7% das famílias brasileiras têm rendimento familiar mensal superior a dez salários mínimos.

Na Unemat, conforme demonstra o Gráfico 10, a maioria dos estudantes declarou ser oriunda de famílias com renda mensal de até dois salários mínimos, seguidos dos que declararam ser oriundos de família com renda mensal de até três salários mínimos e dos que possuem renda familiar de até um salário mínimo. Observamos, ainda, uma inversão nestes dois últimos percentuais entre os anos de 2007 e 2011.

Gráfico 10 – Renda familiar



Fonte: INGRESSANTES (2013)

Os dados do QSE revelaram que, no ano de 2011, aproximadamente 73% dos estudantes dos cursos de graduação presenciais da Unemat declararam ser oriundos de família com renda mensal de até três salários mínimos, considerando-se as três categorias com índice mais alto no Gráfico 10, e que menos de 3% dos estudantes vinham de famílias com renda mensal superior a dez salários mínimos (índice presente no gráfico, mas não categorizado), percentuais que não diferem muito dos encontrados na sociedade brasileira.

Considerações finais

Analisando a pergunta que deu origem a este estudo de caso, “qual democratização está sustentando a expansão da Unemat e o acesso aos cursos de graduação presenciais”, evidenciamos que a dimensão do ingresso está democratizada. Além de programas que possibilitam o ingresso específico de comunidades tradicionais, como é o caso dos indígenas, a Unemat atende a estudantes oriundos de escola pública, estudantes que se declaram negros, estudantes vinculados aos movimentos sociais, entre outros.

Nesse sentido, outras indagações emergem nesse estudo: Como é o percurso desse estudante de perfil socioeconômico baixo, oriundo de escola pública, negros, pardos, brancos, trabalhadores? Ele consegue concluir o curso no tempo de mínimo de integralização? Essas são questões que estão sendo aprofundadas com o estudo sobre a permanência e conclusão dos estudantes, pois, ao considerarmos o conceito de acesso na interdependência “ingresso, permanência, conclusão e qualidade”, reafirmamos a incompletude nas análises sobre democratização da expansão da educação superior apenas pela dimensão do ingresso.

Discutir democratização da universidade na perspectiva da democracia participativa implica estudar o acesso como pertencimento. Para tanto, é necessário não só discutir o ingresso, mas também analisar a permanência, a qualidade e a conclusão do curso no tempo mínimo de integralização. Esta pesquisa contribuiu para afirmar que o conceito de acesso precisa ser ressignificado pelas políticas públicas, já que, ao ressignificarmos o conceito de acesso, teremos grandes possibilidades de inserir, nas políticas de expansão da educação superior, a democracia participativa como alternativa para lidar com a complexidade cultural, social e econômica, o que valoriza a identidade local e regional e sustenta a igualdade como condições de possibilidades e não como capacidades individuais para acessar as oportunidades que são ofertadas.

Ressaltamos que essa análise foi realizada nos cursos em geral da Unemat; não analisamos, assim, possíveis disparidades que possa haver em cursos específicos que são considerados “elitizados”, o que demanda estudos posteriores.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.773**, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)**. PL nº 8.035 /2010. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2010.

COUTINHO, C. N. **Democracia**: um conceito em disputa. 2008. Disponível em: <<http://www.socialismo.org.br/portal/filosofia/155-artigo/699-democracia-um-conceito-em-disputa>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – Síntese de indicadores 2011**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Inep, 2013.

LEITE, D. B. C. Innovaciones y el control del conocimiento: proposiciones y postulados. **Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 25, p. 98-106, ago. 2007.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa. Lei nº 7.244, de 30 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a reserva de vagas na UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso, para os alunos oriundos da rede pública de ensino. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso (DOEMT)**, 3 jan. 2000.

MEDEIROS, I. A. **Inclusão social na universidade**: experiências na Unemat. Dissertação (Mestrado em Política Científica e Tecnológica) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <www.ige.unicamp.br/site/aulas/134/iraci_mestrado.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Education at a Glance 2012: Highlights. **OECD Publishing**. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2012-en>. Acesso em: 16 abr. 2014.

INGRESSANTES. Banco de dados. **Perfil sócio-econômico dos estudantes da Unemat (2005-2011)**. Elaborado pelos autores como resultado do Grupo de Pesquisa PROAPES/Unemat. 2013.

RIEDER, A. A interiorização da educação superior no Brasil: caso de Mato Grosso. **GUAL**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p. 228-247, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.incubadora.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1335/1635>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

SABATO, J. A. **El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia**. Buenos Aires: Paidós; Edigraf Delgado, 1975.

SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SCHWARTZMAN, S. **A educação de nível superior no Censo 2010**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade, 2012. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/2012censosup.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

SCOTT, J. W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005.

SILVA, M. G. M.; NOGUEIRA, P. S. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, M. G. M. (Org.). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p.13-38.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas Políticas da Educação Superior: Dimensões e indicadores em questão. **Revista Avaliação da Educação Superior (RAIES)**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: A EXPERIÊNCIA DO ENTREDOCENTES – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA UNICENTRO (PR)

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos³⁴
Márcio Luiz Bernardim³⁵

O desenvolvimento profissional do professor universitário deve ser deliberado, isto é, não deve acontecer só por acaso, porque calhou, porque tivemos por acaso bons encontros na vida. Não, deve ser pensado, deve ser sistemático (ESTEVES, 2016, p. 286).

Introdução

O início de carreira em uma instituição de ensino superior apresenta-se como um grande desafio no que se refere tanto às questões pedagógicas quanto administrativas. As atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes requerem conhecimentos específicos acerca do funcionamento cotidiano da universidade. Além das atividades propriamente ditas, existem políticas norteadoras que definem o ensino de graduação e pós-graduação, a extensão e a pesquisa. Quando do ingresso no ensino superior, portanto, nem sempre está presente a *expertise* que assegure bons resultados tanto em relação à docência universitária quanto em relação à melhor ambientação e satisfação do docente com seu traba-

³⁴ Professora do Departamento de Geografia da Unicentro, *campus* de Irati (PR). Doutora em Educação pela Unicamp (SP). Pesquisadora na área de Formação de Professores e Coordenadora do Programa Entredocentes, da Unicentro (PR).

³⁵ Professor do Departamento de Administração da Unicentro, *campus* de Santa Cruz, Guarapuava (PR). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisador na área de Formação de Gestão do Conhecimento, Formação de Professores, Mercado de Trabalho e Formação Profissional. Coordenador do Projeto Integração: conhecendo a Unicentro – Programa Entredocentes, da Unicentro (PR).

lho. Há várias particularidades da docência no ensino superior, as quais devem ser avaliadas e discutidas amplamente, pois ser docente em uma universidade é uma atividade profissional diferente de ser professor numa escola de séries iniciais, por exemplo, situação para a qual o profissional recebeu minimamente alguma preparação. No ensino superior, a função educativa fundamental é a formação de profissionais, dotando-os de uma sólida formação acadêmica, cultural e científica, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

A docência é uma atividade cujos significados para o aluno assumem proporções que ultrapassam a sala de aula e perduram em sua formação. O que orienta os docentes em sua ação pedagógica está vinculado com as respostas que ele dá àquilo que, para ele, é o fim último da formação do aluno. O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na universidade é um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, isto é, de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade. A formação do professor universitário tem possibilitado vários debates sobre as condições pelas quais esses atores ingressam na carreira acadêmica. Entre os aspectos que vêm sendo apontados nos trabalhos em torno da temática, como a formação desse profissional, a prática docente, a carreira, a história de vida profissional e as políticas públicas sobre tal profissão, a formação é o aspecto que, neste momento, para nós, tem suscitado maiores reflexões. Essa preocupação se justifica pelo fato de os professores universitários nem sempre receberem formação específica para o exercício de sua profissão.

A partir desse olhar, o Programa Entredocentes, destinado à formação continuada de docentes da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), desenvolve e acolhe projetos que tenham como perspectiva o atendimento das necessidades dos professores universitários durante sua prática docente. Um dos projetos desenvolvidos pelo Programa é o Projeto Integração, que tem o objetivo de proporcionar a esses novos docentes conhecimentos sobre a Unicentro, uma instituição de ensino superior que se situa num tempo-espaco concreto. Trata-se de uma ação estratégica que visa à compreensão da estrutura e do funcionamento institucional, ao domínio da legislação que rege as matérias atinentes à vida docente e a outras questões que se apresentarem como demanda. Destarte, os cursos/oficinas desse projeto integram um campo mais amplo de ação, conforme já anunciado,

que constitui o Programa Institucional de Formação Continuada de Professores da Unicentro – Entredocentes e que compreende os fóruns para discussão de assuntos referentes à organização pedagógica e administrativa dessa Instituição de Ensino Superior (IES), ou seja, espaços de interlocução de dimensões fundamentais referentes ao ensino superior.

Em nosso entendimento, o conhecimento a respeito dos principais regulamentos, das instâncias de decisão, do trâmite de processos e demais informações de ordem administrativa que configuram o *modus operandi* da universidade minimizaria as dificuldades que normalmente afetam o professor iniciante. A vivência inicial no âmbito acadêmico seria acompanhada pelos responsáveis pelas unidades administrativas de forma a possibilitar a inserção no universo da carreira docente. Tal questão se insere no conjunto de iniciativas que fazem parte das políticas de gestão de pessoas nas organizações, em especial a que trata da integração ou socialização do trabalhador a seu ambiente de trabalho.

A depender da instituição em que exerça sua profissão, o docente do ensino superior precisará interagir com o ensino, a pesquisa e a extensão, e alcançar tal interação não constitui tarefa simples. Ou seja, a construção da profissionalização docente no ensino superior, principalmente no âmbito das universidades, vincula-se à ideia da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pressupondo uma forte inserção do docente em atividades que se expandem para além do ensino de graduação.

Nesses termos, este texto apresenta os primeiros resultados das ações empreendidas com o objetivo de fazer uma intervenção institucional direcionada aos docentes em início de carreira na universidade. Tais ações tomaram como orientação estudos já efetuados junto a docentes iniciantes que expressaram as dificuldades enfrentadas para entender e atuar na instituição.

Objetivos

O público-alvo do Programa são os professores atuantes no ensino superior, em especial os que se encontram em início de carreira.

São objetivos do Programa Entredocentes:

- Oportunizar momentos de ação, vivência, reflexão, contextualização e de construção dos saberes dos professores, no sentido de qualificar a prática docente universitária, através da formação continuada.

- Considerar a formação voltada para o profissionalismo docente e para a construção da identidade do professor universitário, analisando os elementos que podem contribuir no processo de constituição do perfil do docente universitário.

- Valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva, possibilitar a troca de experiências relativas à prática pedagógica entre docentes e desenvolver habilidades que possibilitem ao professor interagir, refletir e sistematizar através das tecnologias digitais.

Metodologia

Tendo como desafio a superação da imobilidade institucional e normativa no que se refere à formação docente continuada, a metodologia de trabalho do programa de formação pedagógica intitulado Programa Entredocentes centra-se, de modo especial, em ações formativas diversificadas, tais como cursos de curta duração, grupos de estudos, mesas de debates, palestras, encontros pedagógicos e oficinas.

O Programa realizou, em 2015 e 2016 – sempre nos *campi* universitários localizados em Guarapuava (Santa Cruz e Cedeteg) e Irati – o Projeto Integração: Conhecendo a Unicentro, que tem por objetivo possibilitar a integração/ambientação dos novos docentes na Unicentro por meio de oficinas que aconteceram quinzenalmente, na primeira oferta, sempre aos sábados pela manhã, e na segunda oferta, em dias da semana, sob a responsabilidade das Pró-Reitorias e Coordenadorias.

Outro projeto desenvolvido em Guarapuava em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Núcleo de Educação a Distância da Unicentro (NEAD), foi o Projeto de Formação Continuada para Educação a Distância, que tem como objetivo propiciar aos docentes atualização dos conhecimentos pedagógicos, metodológicos e tecnológicos voltados para a EaD. Os cursos foram ofertados de forma híbrida, ou seja, parte da carga horária presencial e parte a distância, via Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Esse Projeto será ofertado no *campus* de Irati em 2017.

Foi realizada a Oficina Aprimoramento da Voz e da Comunicação do Professor Universitário, no *campus* de Irati, durante três encontros de quatro horas no segundo semestre de 2016, com o objetivo de fornecer subsídios para o desenvolvimento de habilidades vocais e de comunicação que favoreçam a atividade profissional do professor. Durante a oficina, os professores se envolveram em atividades teórico-práticas sobre a saúde vocal e a assertividade na comunicação docente. Além do conteúdo expositivo, os professores tiveram a oportunidade de realizar atividade de aquecimento e desaquecimento vocal, analisar desempenhos comunicativos de pessoas públicas e fazer uma autoavaliação sobre suas principais necessidades de mudança/aprimoramento no que se refere à comunicação em sala de aula. Essa oficina será ofertada nos *campi* de Guarapuava em 2017.

Nos dias 18 e 19 de abril de 2016, o Programa Entredocentes ofertou a palestra Afetividade e Práticas Pedagógicas nos *campi* de Guarapuava e Irati – com o Prof. Dr. Sérgio Leite, coordenador do Programa EA2 da Unicamp. Essa atividade teve por objetivo oportunizar a reflexão sobre a formação continuada dos professores universitários. Além disso, o Programa trabalhou intensamente para elaborar e organizar a página na internet, criando um canal de comunicação direta com os professores, além de listas de *e-mails*, de acordo com as características de cada grupo de professores (com mais ou menos tempo de instituição). A página contém notícias sobre os eventos realizados e divulgação dos eventos programados, tendo-se iniciado, embora ainda de forma embrionária, a postagem de materiais e/ou indicação de endereços que dispõem de materiais de interesse dos professores. Pretende-se, na sequência, disponibilizar um espaço apropriado para a troca de experiências e a divulgação de materiais vinculados à docência na universidade. Também realizamos a divulgação das atividades do Programa em redes sociais como o Facebook.

Relatos das experiências do Programa foram divulgados no 9º Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU), em 2016, realizado em Múrcia, Espanha, com o trabalho intitulado “Entredocentes, Programa de Formação Continuada de Professores em implantação na Unicentro: análise dos primeiros resultados”, bem como no 3º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), também em 2016, realizado em Lisboa, Portugal, com o

trabalho intitulado “Análise dos primeiros resultados do Programa Entredocentes – Programa Institucional de formação continuada de professores da Unicentro”, e, ainda, “Desenvolvimento profissional da docência universitária: experiências em duas universidades públicas brasileiras”, em parceria com o Programa Docência no Ensino Superior (DES), da UEPG.

Desenvolvimento

Fundamentos teóricos

A formação continuada de professores universitários, assim como o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores universitários, tem sido considerada uma prática pedagógica inovadora.

Diversos autores (MASETTO, 2003; CUNHA, 2010; ALMEIDA, 2012) apontam que a maioria dos professores universitários, não só no Brasil, não possui o devido preparo pedagógico para atuar em atividades de ensino, repetindo, como docentes, o mesmo modelo formativo que receberam durante as graduações.

Vários estudos têm enfatizado essa deficiência, especificamente em relação aos saberes didático-pedagógicos dos professores universitários. Como aponta Chamlian (2003, p. 42), “a questão da formação do professor universitário vem saindo dos bastidores para ocupar a cena pública”. Entendemos que a formação pedagógica do professor universitário constitui um processo de extrema importância, pois é por meio dela que o docente, ou futuro docente, qualifica-se para o exercício do magistério. Observa-se a preocupação crescente com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários, bem como com processos de inovação para sua atuação didática.

Segundo Esteves (2016, p. 281-282), as universidades poderiam encaminhar suas políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, desenvolvendo, inicialmente, “uma cultura de apreço pelo ensino e pela formação que se desenvolve na instituição, avaliando a qualidade do que já se faz e estabelecendo metas visando à melhoria dessa qualidade”. Para essa autora, na condição de universidade, precisamos envolver os professores na busca de formas de melhorar

o processo de ensino e aprendizagem, oferecendo-lhes meios para isso, “incluindo espaços de formação formal continuada e avaliando e valorizando esses esforços em termos de progressão nas respectivas carreiras” (ESTEVES, 2016, p. 282).

Zabalza (2004 apud CORTELA, 2016, p. 14), ao comentar sobre os desafios da formação de docentes universitários, defende que os programas de formação deveriam contemplar as seguintes linhas básicas: “a passagem de uma docência baseada no ensino para aquela pautada na aprendizagem; o estágio prático; a flexibilização dos currículos; a busca da qualidade através da revisão das práticas docentes; e a incorporação de novas tecnologias”.

Concordamos também com Wiesbusch sobre a necessidade de contar com um

Programa Institucional de Inserção à Docência, um trabalho de acolhida, de cuidado, de apoio, de acompanhamento e formação para os docentes iniciantes para conhecer a estrutura administrativa e pedagógica da instituição, bem como um espaço de formação e partilha de saberes, pois a docência necessita de um processo sistemático de aprender e ensinar, é uma aprendizagem que ocorre ao longo da vida (WIESBUSCH, 2014, p. 14).

Reforçando os pontos de vista dos autores, concordamos com Isaia (2006, p. 67) quando afirma que “a formação permanente, para se consolidar, precisa ser entendida como um processo organizado, sistemático e intencional, a partir do grupo de professores, das instituições e das políticas educativas de nível superior”.

Assim entendida, a criação de um ambiente promissor ao compartilhamento de práticas docentes justifica-se pela necessidade de procurar explanar a importância da disseminação das práticas docentes no ambiente educacional, ou seja, de constituir uma rede de compartilhamento, avaliando sua influência nas referidas práticas.

No caso específico da Unicentro, a discussão referente ao professor universitário em início de carreira já foi tema abordado a partir de estudos realizados por Santos (2014). Essa autora sublinha que, “apesar de já haver um interesse maior por parte dos pesquisadores em educação a respeito da formação do docente universitário, os problemas relacionados ao professor iniciante ainda são pouco abordados na literatura” (SANTOS, 2014, p. 1). Valendo-se de Mariano (1999), Silva e Castanheira (2009), e Romanowski (2012), a autora pontua que, nesses estudos, destaca-se o fato de que nem sempre são privilegiadas as questões

cotidianas da vida do professor no âmbito das universidades. Sua posição como sujeito reflexivo num contexto processual de aprendizagem profissional, no entanto, vem se alargando na esfera das pesquisas empreendidas, levando à reflexão sobre a necessidade de acompanhamento desses novos profissionais do ensino superior.

Para Trevisol, Cordeiro e Hass,

Conhecimento, reconhecimento e auto-reconhecimento, embora não se deem de forma progressiva e linear, são etapas importantes de uma dinâmica por meio da qual os indivíduos se identificam com uma instituição, dispondo-se a construí-la e a transformá-la cotidianamente por intermédio de suas práticas (TREVISOL; CORDEIRO; HASS, 2011, p. 16).

Trata-se, portanto, de um processo de identificação que resultará em comprometimento com as ações institucionais. A identidade dará o tom da intensidade dos compromissos que a comunidade acadêmica, cotidianamente, assume.

Outro aspecto é a necessidade de uma formação mais ampla do docente universitário, que extrapola a especificidade de ser profissional do ensino, mas incorpora outros aspectos que contribuem para sua atuação, a começar pela inserção no espaço universitário. Segundo Pereira,

o preparo docente do professor tem núcleo central na postura ética e de respeito ao estudante como ser em formação [...] assim, pode-se falar que o ensino e a aprendizagem são atividades que se estruturam com muitas dimensões. Os aspectos que precisam ser cuidados não são apenas os intelectuais, mas os emocionais, os éticos, os políticos e os culturais (PEREIRA, 2014, p. 37).

Logo, embora seja selecionado e contratado para fazer parte do quadro docente e tenha o ensino como atividade determinante da contratação, o trabalho na universidade é muito mais amplo do que a atividade de ensino propriamente dita:

Sabe-se que pesquisar e ensinar não são as únicas tarefas do professor universitário, uma vez que outras tantas atividades fazem parte do seu trabalho. Orientação e avaliação de alunos, organização de eventos, participação de bancas, apresentação de trabalhos, envolvimento nas decisões acadêmicas e administrativas são apenas alguns exemplos de atividades que normalmente não são contempladas na formação docente (BERNARDIM; SANTOS; BERNARDIM, 2010, p. 8).

Essa percepção já está contemplada também no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unicentro (2013), que prevê a indissociabilidade entre todas

as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na universidade e que sinaliza para o desenvolvimento integral do professor para atender às necessidades contempladas em seus planos de desenvolvimento.

Entende-se que as ações previstas no Projeto podem contribuir para inúmeras iniciativas registradas no PDI (UNICENTRO, 2013), tais como aquelas previstas em Metas e Objetivos:

- na Área de Ensino, como a “promoção da capacitação periódica de docentes, técnicos e gestores pedagógicos quanto a questões acadêmicas e administrativas, entre outros” (meta 1) e “apoio à introdução, na formação acadêmica, de atividades curriculares a serem desenvolvidas junto à comunidade e ao entorno da instituição” (meta 7);

- na Área da Pesquisa e da Inovação Tecnológica, como a “identificação de oportunidades de captação de recursos e implementação de ações para melhoria da capacidade dos pesquisadores na elaboração de projetos” (meta 1), e “apoio aos pesquisadores nos processos de produção e transferência de tecnologia” (meta 4);

- na Área de Extensão, como “realização de atividades periódicas para auxiliar à comunidade universitária na elaboração, desenvolvimento, sistematização e avaliação de Projetos de Extensão” (meta 1) e “oferta de eventos periódicos relacionados à troca de experiência entre extensionistas e voltados para a sistematização de resultados de Projetos de Extensão” (meta 6).

Se essas ações são necessárias em relação àqueles que já integram o corpo docente e técnico-administrativo há mais tempo, elas o são ainda mais para os iniciantes na carreira docente, que precisam de uma atenção maior e uma orientação mais dirigida quanto aos caminhos, procedimentos e prazos a serem adotados.

Ser docente no ensino superior, portanto, não é apenas uma questão de domínio de conteúdo em determinado campo. A prática pedagógica nesse nível de ensino é complexa, contextualizada e se configura por escolhas éticas e políticas. Nesse sentido, entende-se que a docência demanda um processo formativo que pode ter como fase inicial a pós-graduação *stricto sensu* (CORRÊA; RIBEIRO, 2013).

Segundo Lira e Sponchiado (2012, p. 8), “é preciso buscar incessantemente o aprendizado e saberes necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais”. Há necessidade de desenvolver uma cultura de valorização do

ensino na universidade, ponderam as autoras, esclarecendo que a compreensão da pós-graduação *stricto sensu* como um campo científico e a análise dos elementos do Plano Nacional de Pós-Graduação indicam que o nível de formação superior está basicamente voltado para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico, tudo isso em meio a um silêncio sobre a dimensão do ensino no fazer e ser docente.

O professor deve ter, antes de tudo, a formação para as disciplinas que leciona e, além disso, uma formação didático-pedagógica em que se estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem. De acordo com Cunha,

A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino. Espera-se que o professor seja, cada vez mais, um especialista em sua área, tendo-se apropriado, com o concurso da pós-graduação *stricto sensu*, do conhecimento legitimado academicamente no seu campo científico. O domínio do conteúdo, por sua vez, deve ser alicerçado nas atividades de pesquisa que garantam a capacidade potencial de produção de conhecimento (CUNHA, 2006, p. 258).

A prática da docência superior pressupõe domínio de conhecimentos básicos de determinada área. Da mesma maneira, a dimensão política é imprescindível na prática da docência universitária. Assim, ao entrar na sala de aula, o professor não pode deixar de ser um cidadão que se encontra em um processo histórico-dialético e participa da construção da história de vida de seu povo.

A universidade se caracteriza por uma instituição educativa que produz conhecimentos e estimula a formação crítica do discente, a pesquisa e a problemática das questões relacionadas ao contexto social no qual estamos inseridos (FELDEN; KRONHARDT, 2011). É nela que se busca o aperfeiçoamento dos saberes e, como professor, é nela que se aperfeiçoa a prática pedagógica. Devem-se considerar os aspectos relacionados à identidade profissional e aos dilemas enfrentados por uma universidade pública na perspectiva das exigências da política educacional para esse nível de ensino, buscando uma melhor profissionalização docente. A compreensão da docência como profissão e, conseqüentemente, do professor como um profissional exige uma análise à luz do movimento da profissionalização docente.

Em um quadro mais amplo, a profissionalização docente significa a constituição e a formatação de um estatuto profissional do professor que não se restringe às regras da organização e do funcionamento do trabalho em uma coletividade. Cunha (2006) associa a profissionalização dos universitários à manutenção e ao aumento da produtividade, tornando-a presa fácil do neotecnicismo. Essas questões precisam vir ao debate para não nos esquecermos, de modo algum, de que a profissionalização docente no âmbito da universidade no mundo contemporâneo traz em si outros determinantes, para os quais “[...] nem o estereótipo da profissão científica nem o da prática interpretativa, em separado, conseguem dar conta do recado” (CUNHA, 2006, p. 7).

A profissão de professor nunca foi fácil e, no presente contexto de desvalorização da docência, não é diferente. Sempre é exigido do professor o desafio de mudar o comportamento de todo tipo de aluno e de desempenhar as competências técnicas com todo esmero. Isaia e Bolzan (2004, p. 122) apontam elementos para refletir sobre a trajetória da formação, em que “a não valorização de uma preparação específica para a função de professor é explicitada mesmo quando eles são conscientes de seu papel profissional”. No exercício da docência, exigem-se do professor algumas qualificações e, especificamente no ensino superior, são valorizadas as qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações em detrimento das qualificações pedagógicas e interpessoais. Nesse sentido, a universidade deveria ter como papel a viabilidade dessa prática, estimulando e propiciando condições para que os professores se preparem para o exercício do magistério, conforme destacam Bernardim e colegas:

Se a universidade desempenha papel fundamental na produção e disseminação do conhecimento científico, é preciso que desenvolva o seu trabalho pedagógico dando um primeiro e importante passo: formar cidadãos críticos, éticos e emancipados a partir de uma formação sistemática e continuada dos seus próprios educadores. Para isso, é necessário primeiramente haver mudanças na concepção dos professores já atuantes sobre a necessidade da formação pedagógica no ensino superior, visto que é por intermédio do corpo docente atual que novos professores serão formados (BERNARDIM; SANTOS; BERNARDIM, 2010, p. 14).

No contexto de ampla discussão acerca da formação dos professores universitários e das condições em que esses profissionais ingressam na vida acadêmica,

surtem reflexões sob os diferentes enfoques e paradigmas relativos aos saberes pedagógicos e epistemológicos que mobilizam a docência, gerando, assim, uma tensão explícita no bojo das universidades, que cada vez mais têm recebido professores sem experiência prévia na docência do ensino superior, além dos diversos professores que, apesar de esboçarem um excelente referencial teórico, necessitam rever sua prática pedagógica. Assim, ficam claras as dificuldades enfrentadas no início de carreira docente, como demonstra Santos:

Entendemos que o início da docência é um momento significativo da vida do professor. Existem sentimentos, manifestações pessoais e profissionais que vêm [sic] à tona nessa fase da carreira e que demandam apoio para o profissional. Grande parte das universidades brasileiras tem “fechado os olhos” para esse problema, o que a nosso ver implica em uma série de comprometimentos que tendem a ampliar a sensação de incompetência e até de desistência da carreira docente por parte dos professores (SANTOS, 2014, p. 2).

Partindo desse princípio, temos a vivência efetiva do que as universidades enfrentam quando seu corpo docente é composto, em sua maioria, de principiantes na docência do ensino superior que nunca tiveram contato com uma formação pedagógica que abarcasse os conhecimentos teóricos e práticos relativos às questões do ensino e aprendizagem em sua contextualização, tais como: o aluno – sujeito do processo de socialização do saber; o professor – agente de formação; e o contexto – lócus onde ocorre o saber e as relações que se travam entre suas interdependências.

Apresentação do Programa

O Programa Entredocentes, que vem funcionando desde o segundo semestre de 2015, tem o objetivo de proporcionar aos docentes em início de carreira na universidade um conjunto de iniciativas para atender a suas necessidades nessa fase importante de sua carreira. Tais iniciativas estão organizadas em projetos de trabalho, que têm suas especificidades, mas que mantêm uma relação com o objetivo geral do Programa. Assim, ele se caracteriza como um Programa de Extensão (Pró-Reitoria de Extensão da Unicentro), pois direciona suas ações também para a comunidade externa, embora esteja vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (Proen).

Os trabalhos que inauguraram as ações do Entredocentes estão contemplados no Projeto Integração: Conhecendo a Unicentro, que se caracterizou pela recuperação de iniciativas já feitas na universidade, em outros períodos de sua história, mas, agora, a partir de um contexto dinâmico e complexo em que se situa a universidade. Esse Projeto ofertou seis oficinas, ministradas no 2º semestre de 2015 (em Guarapuava) e no 1º semestre de 2016 (em Irati). A realização dos cursos/oficinas seguiu a mesma temática dos *campi* Universitários de Guarapuava, iniciando com a Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan) junto com a Coordenadoria de Tecnologia da Informação (Coorti), seguidas das Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp), Recursos Humanos (PRORH), Extensão e Cultura (Proec), Ensino (Proen) e, por fim, Administração e Finanças (Proaf). Também o Núcleo de Educação a Distância (NEAD) teve participação.

Cada módulo tratou de assuntos de competência de cada uma das unidades administrativas, elucidando dúvidas e instrumentalizando os docentes ingressantes para desempenhar suas atividades nessa universidade. Os conteúdos programáticos de cada curso/oficina são os constantes do Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Conteúdos programáticos de cada unidade

Unidade	Ementa/Sumário
Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan)	Estrutura da Unicentro (organograma); funções das principais instâncias pedagógicas e administrativas; funções e funcionamento dos órgãos colegiados; ações de planejamento, desenvolvimento universitário, avaliação institucional e engenharia/arquitetura.
Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH)	DIRP/Folha de Pagamento: Regime de TIDE; Pagamentos; Promoção de classe por titulação; Contagem de tempo; Licenças e afastamentos; Regras de aposentadoria; Principais legislações de pessoal. DIRDES: Insalubridade e periculosidade; Segurança do Trabalho. DIRCOAV: Aquisição de estabilidade; Avaliação de desempenho para ascensão de nível e promoção à classe de Associado.

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (Propesp)	Propesp: Estrutura e equipe. DIRPES/Pesquisa: Instruções, normas e trâmites para credenciamento nas modalidades de pesquisa (PqC, PqI, PqE e Inclusão de cronograma); relatórios e certificados; certificação de grupos de pesquisa do CNPq; Qualis Capes. DIRPES/ic: Modalidades de IC (PROIC, PROITI, PROIS, IC Jr); processo de avaliação de orientadores; processo de avaliação de projetos; relatórios; divulgação e disseminação de resultados; eventos de IC. DIRPG: Qualificação docente: afastamento para cursar Doutorado, Pós-doutorado e Licença Sabática: normas e procedimentos; Programas e Cursos de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> ; Projetos institucionais. NUPG: Normas e trâmites para criação e oferta de cursos de Especialização. DIPESP/I e DIPESP/C: Rotinas de funcionamento.
Pró-Reitoria de Ensino (Proen)	Organização estrutural da Proen; Diretorias e atividades; Equipe da Proen; Programas e Projetos; Regulamentos e Instruções Normativas; Rotinas, processos e trâmites; Contatos.
Pró-Reitoria de Administração e Finanças (Proaf)	Proaf: estrutura; atribuições; legislação; estatísticas. Diretoria de Orçamento: Orçamento Público; Leis que regulamentam a atividade orçamentária; atividades da DIRORC. Diretoria de Contabilidade e Finanças: Estrutura; Sistema de Gestão Financeira: Diárias, Empenhos, Hospedagem e alimentação, Arrecadação (eventos), SICONV, SIAF; Sistema Tributário aplicável às atividades de Prestação de Serviços (ISS, INSS, IRRE, PIS, Cofins); Sistema de Informação. Diretoria de Compras: Funcionamento básico das aquisições e contratações efetuadas por órgãos públicos; Pesquisa prévia de mercado; Elaboração e encaminhamento da solicitação devidamente instruída; Trâmites e autorizações necessárias; Estrutura e funcionamento da Diretoria de Compras da Unicentro; Modalidades de compras e contratação de serviços (Compras isentas de licitação, Sistema de registro de preços, Contratos, Licitação, Dispensas e inexigibilidade de licitação); Prazos de cada modalidade de aquisição ou contratação de serviços; Casos excepcionais; Nota de Empenho e sua obrigatoriedade para aquisições e prestação de serviços; Sistemas de controles e geração de relatórios, atual e futuro; Importância do acompanhamento pelo solicitante. Diretoria de Patrimônio: Recebimento de bens; Movimentação de bens; Solicitações e retirada de bens de consumo; Solicitações de viagens (justificativas, prazos etc.).
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proec)	Estrutura da Proec; A política de extensão universitária e cultura na Unicentro; Panorama das atividades extensionistas, culturais e esportivas desenvolvidas pela Proec na Unicentro; Orientações acerca da elaboração, acompanhamento e finalização de programas e projetos de extensão; Procedimento para certificação de atividades extensionistas; Procedimentos para participação em seleções de bolsas-auxílio; Orientações para participação em editais de fomento.

Coordenadoria de Tecnologia da Informação (Coorti)	Senha de Rede: Wifi; Acesso à internet (via proxy); Impressoras. E-mail: Capacidade; Redirecionamento (com e sem armazenamento); Listas. Conta institucional. Senha de Telefone. SGU: Serviços não autenticados; Ordem de serviço; Permissões módulos (trâmite); SGE (Eventos). Lyceum: “Aluno On Line” e “Docente On Line”, entre outras funcionalidades. Moodle: Ambiente de EAD e apoio para atividades presenciais. Canais de contato e Outros serviços da Coorti: ramais para Suporte; Ordem de serviço; Wiki.unicentro.br; Coorti.unicentro.br; Wordpress, Webconferências; Revistas Eletrônicas.
Coordenadoria de Convênios e Captação de Recursos (Coorcap)	Estrutura da Coorcap; necessidade de convênios para suporte de ensino, pesquisa e extensão quando envolvem parcerias externas; elaboração dos projetos de captação de recursos; convênios de estágio; e informações gerais sobre convênios e contratos.
Núcleo de Educação a Distância (NEAD)	Panorama geral; estrutura e equipe; metodologias em EaD na Unicentro: modelos/cursos; organização acadêmica.

Fonte: Arquivos do Projeto Integração, 2015/2016

Além desse Projeto, outras atividades foram realizadas durante o ano de 2016, reunindo professores, acadêmicos e comunidade. Estão previstas ações de natureza pedagógica visando à socialização de práticas bem-sucedidas relativas à docência, bem como os conhecimentos considerados fundamentais para a inserção na prática pedagógica universitária, tais como: estudos sobre a Universidade Brasileira, papel da Educação Superior, dimensões da prática do Planejamento Pedagógico para o ensino de graduação, questões sobre a Avaliação da Aprendizagem do estudante universitário, Metodologias de Ensino, entre outros temas.

Por meio desse Programa, as ações serão direcionadas para promover iniciativas de acordo com as necessidades formativas do corpo docente da universidade. As temáticas aqui empreendidas se voltarão para o campo da Pedagogia e da Didática Universitária, em especial com estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem no magistério superior, bem como com o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, presenciais e em ambientes virtuais. Também serão disponibilizados círculos de estudos, seminários, oficinas, minicursos, palestras, assessorias e demais modalidades que se apresentarão no decorrer do Projeto. As ações propostas têm uma perspectiva de oferta permanente.

Resultados

Enquanto o Projeto Integração era desenvolvido, foram sendo colhidas as impressões dos participantes por meio de um instrumento de avaliação elaborado especialmente para esse fim, com questões sobre as atividades desenvolvidas, os dias e horários, o trabalho da coordenação, a efetividade das atividades propostas, entre outras. As respostas obtidas mostram que o nível de satisfação dos participantes com as atividades oferecidas foi considerado bom, tanto em relação aos conteúdos quanto em relação à execução das atividades propostas.

Houve a percepção, tanto por parte dos ministrantes dos cursos/oficinas e da Coordenação quanto por parte dos participantes, de que a relação entre conteúdos programáticos e tempo disponível precisa ser continuamente repensada, levando-se em conta o interesse que os assuntos apresentados suscitam e a necessidade de mais tempo para aprofundamento e/ou para apresentação/discussão de outros temas que surgem a partir das temáticas originalmente apresentadas.

Deve-se destacar que foi considerada importante a oferta do Projeto Integração, tendo em vista os esclarecimentos aos professores, principalmente em início de carreira no ensino superior, sobre assuntos de funcionamento interno da Unicentro, tanto em relação à organização pedagógica quanto em relação aos procedimentos administrativos, possibilitando a rápida ambientação no ambiente universitário e aumentando o grau de conhecimento a respeito de seus direitos, obrigações e oportunidades.

Surpreendeu a percepção de que as oficinas ofertadas proporcionaram rápida interação e articulação entre os participantes, resultando, inclusive, em trabalhos conjuntos e parcerias em ações concomitantes ou subsequentes à participação no Projeto Integração.

Também com relação ao curso Aprimoramento da Voz e da Comunicação do Professor Universitário, os professores participantes manifestaram-se, avaliando-o de forma positiva, como podemos observar na fala de alguns deles:

Ajudou-me a conhecer melhor como cuidar da voz, instrumento fundamental para um professor. Afinal quanto mais saudável a voz, melhor o desempenho no trabalho docente. Também aprendi como a voz, as expressões faciais e a postura influenciam na atenção do oúvntel aluno. (Prof. 1)

A ministrante mostrou várias técnicas para melhorar a voz, a postura. O que deve ou não ser feito para ter uma melhor qualidade da voz. Assim, como nos passou um programa para ser feito antes e depois das aulas. (Prof. 2)

No que diz respeito ao Programa Entredocentes, a avaliação das ações em desenvolvimento também priorizou o *feedback* dos professores participantes, por meio de autoavaliações no desenvolvimento dos cursos, palestras e oficinas ministradas.

Demandas e dificuldades enfrentadas

Embora a Unicentro já tenha alguma tradição (ainda que anteriormente tivesse oferta de modo esporso) na formação dos professores do ensino superior, há ainda grandes dificuldades em colocar na pauta universitária e na política institucional a valorização dessa formação. Para que isso ocorra, é preciso investir nas condições de infraestrutura e pessoal para o funcionamento do Programa, ou seja, atribuir uma importância institucional a essa formação.

Outra dificuldade, no caso da Unicentro, IES pública mantida pelo Governo do Estado do Paraná, é a questão da fragilidade dos contratos de trabalho de boa parte dos professores, chamados “colaboradores” quando contratados mediante processo seletivo específico e para atender a necessidades transitórias. Essa característica compromete a interação e a adesão de tais professores às ações propostas, tendo em vista a falta de perspectiva de sua continuidade na instituição. Além disso, cria situações distintas de trabalho para a consecução dos mesmos objetivos institucionais.

Um aspecto que demanda um posicionamento mais claro e assertivo por parte das chefias de departamento e diretorias de setores de conhecimento está relacionado ao estabelecimento de momentos, no planejamento pedagógico, para a formação continuada de professores, ressaltando-se a necessidade de privilegiar, num primeiro momento, os professores em início de carreira. Isso é necessário para assegurar a participação dos docentes nas atividades propostas e para que a melhoria da ação pedagógica de médio prazo não seja sacrificada pelas necessidades emergenciais (aulas, reuniões, bancas etc.).

Conclusões

Entendemos que a formação do professor do ensino superior só terá possibilidades de avançar se o processo for coletivo e se caracterizar pela reflexão sobre sua prática docente, de modo a permitir a autopercepção de seu trabalho e as necessidades de aprimoramento da ação docente (ESCORSIN; GISI, 2008).

Nesse sentido, concordamos com Zabalza (2004) e Garcia (1999), citados por Isaia (2006, p. 78), quando sustentam “a necessidade de haver equipes, nas instituições, que se responsabilizem pelas atividades formativas a serem desenvolvidas, pela continuação delas e por seu grau de organização e sistematização, avaliando-as permanentemente”.

Especificamente em relação ao Projeto Integração: Conhecendo a Universidade, que faz parte do Programa Entredocentes, preocupado com a formação continuada de professores na Universidade Estadual do Centro-Oeste, houve uma orientação para a recuperação de iniciativas já feitas na universidade, em outros momentos de sua história, mas, desta vez, a partir de um contexto dinâmico e complexo em que se situa a universidade.

Deve-se concordar com Bernardim, Santos e Bernardim (2010) sobre a universidade desempenhar papel fundamental na formação pedagógica do professor no ensino superior, que não se restringe aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, havendo uma diversidade de iniciativas institucionais que podem favorecê-la. Para tanto, espera-se que as IES estejam se mobilizando no sentido de assegurar a formação do professor em seu campo de trabalho. Acredita-se que nenhuma iniciativa de formação do professor que atua no ensino superior possa ser dispensada, principalmente quando se percebe que esse profissional acaba desenvolvendo uma prática pouco fundamentada teórica e metodologicamente. Vale muito insistir em sua formação, para que se possa assegurar aos universitários uma formação também de qualidade. A formação de futuros profissionais é, em grande parte, reflexo da formação e prática de seus mestres.

Em relação à dinâmica empreendida nos cursos/oficinas, houve uma interação muito positiva, tanto entre os participantes e os ministrantes quanto dos participantes entre si, o que sinaliza a conquista de um dos objetivos do Projeto,

que é o aceleração da ambientação e da integração dos docentes em início da carreira na universidade. Esse processo passa necessariamente pela integração entre docentes recém-nomeados entre si e entre estes e os docentes mais antigos e ocupantes de cargos administrativos que respondem pela implementação das políticas universitárias relativas ao planejamento, aos recursos humanos, à gestão financeira, ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Este texto procurou mostrar a concepção e o itinerário de ações que se realizaram nos últimos dois anos na Unicentro. A relação teórico-prática aqui relatada mostra a importância de fazer memória das ações institucionais e das iniciativas de seus atores. Assim, a política de ambientação ou socialização dos trabalhadores (agentes, docentes, pesquisadores, estagiários etc.) deve ser incentivada e as boas práticas devem ser divulgadas, no sentido de proporcionar um compartilhamento do conhecimento, em especial quando a instituição em questão é uma universidade.

A partir deste relato e das experiências, outras possibilidades de estudo e de pesquisa se apresentam, como a compreensão de como se dá a interação dos docentes em início de carreira com seus pares que estão há mais tempo na instituição. Além disso, seria importante saber a percepção dos estudantes em relação aos professores em início de carreira. Logo, são oportunidades para novas pesquisas, que podem contribuir para o avanço do papel da universidade e da melhoria dos serviços que ela presta à comunidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Parafraseando Miranda, Suanno e Suanno (2009), esperamos uma educação superior que promova uma sólida formação humana e profissional, considerando que o que somos é resultado do que refletimos e vivemos, e nossa formação tem a ver com os procedimentos que nos asseguram chegar a ser o que somos.

Referências

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BERNARDIM, M. L.; SANTOS, W. T. P.; BERNARDIM, A. M. P. A formação do professor universitário da área de ciências sociais aplicadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SUL; SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010. Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2010.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 41-64, 2003.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CORTELA, B. S. C. Práticas Inovadoras no ensino da graduação na perspectiva de professores universitários. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 9-34, out. 2016.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

_____. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes/CNPq, 2010.

ESCORSIN, A. P.; GISI, M. L. Formação continuada do professor universitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8.; CONGRESSO IBERO AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2008. p. 94-104.

ESTEVES, M. Entrevista com Manuela Esteves. **Revista Docência no Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 275-288, out. 2016.

FELDEN, E. L.; KRONHARDT, C. A. C. A universidade e a formação de professores. **Vivências**, Erechim, v. 7, n. 12, p. 37-45, maio 2011.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. **Educação Superior em Debate**, Brasília, n. 5, p. 63-84, 2006.

_____; BOLZAN, D. P. V. Formação do Professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

LIRA, D.; SPONCHIADO, D. A. M. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Perspectiva**, Erechim, v. 36, n. 136, p. 7-15, dez. 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MIRANDA, J. R.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. Formação de professores universitários e pesquisa sobre a formação do professor universitário. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL

BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009. p. 8304-8316.

PEREIRA, E. M. A. Docência: uma ação pedagógica que ultrapassa a sala de aula. In: CERVI, G. M.; RAUSCH, R. B. (Orgs.). **Docência universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação**. Xanxerê: Meta; Universidade Regional de Blumenau, 2014.

SANTOS, W. T. P. Professor universitário em início de carreira: um estudo na Universidade Estadual do Centro Oeste UNICENTRO-PR. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA – CONGREPRINCI, 4., 2014. Curitiba. **Anais...** Curitiba: UTFPR, 2014. v. 1. p. 1-10.

TREVISOL, J. V.; CORDEIRO, M. H.; HASS, M. (Orgs.). Construindo agendas e definindo rumos. In: CONFERÊNCIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 1., 2011. Chapecó. **Anais...** Chapecó: UFFS, 2011.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Guarapuava: Unicentro, 2013. Disponível em: <http://www.unicentro.br/proplan/PDI_2013_2017_COM_REVIS_O_FINAL_MAR_O_2015_5591982159eda.pdf> Acesso em: 3 ago. 2016.

_____. **Conselho de Administração**. Guarapuava: Unicentro, 2016. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/atos/201603241106439698.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

WIESBUSCH, E. M. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: desafios e possibilidades na educação profissional e tecnológica. In: REUNIÃO DA ANPESUL, 10., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPESUL, 2014. p. 1-17.

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

CURSOS DE LICENCIATURA PRESENCIAIS: EM CRISE:³⁶

Ralf Hermes Siebiger³⁷

Introdução

Tem sido lugar-comum, tanto entre acadêmicos como entre não acadêmicos, afirmar que as licenciaturas estão em “crise” e que, para corroborar essa constatação, bastaria citar a “falta de interesse” pela docência, o grande número de vagas ociosas nos cursos de formação de professores ou os singelos percentuais de ocupação de vagas, entre outros argumentos. Contudo, a ideia ou a *indicação* de uma “crise” quase sempre está associada à intenção de produzir efeitos políticos. Nesse sentido, Bastien (1989), ao se referir à noção de “crise”, esclarece que

As explicações propostas para este tipo de situações assentam não raro num multiplicar de hipóteses mais ou menos simplistas, num apontar de causas *ad hoc*, e surgem normalmente no próprio instante da nomeação da crise. Deste modo, jogando com a actualidade desta (ou com a actualidade de novos discursos, ainda que pretextados por acontecimentos remotos), jogando com o interesse suscitado por acontecimentos mais ou menos espectaculares que normalmente a evidenciam, intervindo a seu respeito e tomando posição, é possível a diversas entidades e aparelhos sociais intervenientes na conjuntura cultural produzir efeitos de legitimação da sua posição, e, portanto, obter efeitos políticos (BASTIEN, 1989, p. 11).

Partindo-se dessa premissa, o objetivo do presente estudo é averiguar, com base nos dados dos censos da educação superior publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) do período de 2006

³⁶ Trata-se de estudo/resultado parcial de projeto de pesquisa institucionalizado que tem por objetivo averiguar as taxas de matrícula na Universidade do Estado de Mato Grosso, em comparação com índices nacionais.

³⁷ Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na área de Políticas e Gestão da Educação, especialista em Políticas Públicas e Planejamento Educacional pela Universidade Gama Filho (UGF), graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/UFRGS) na área de Políticas de Educação Superior. Professor Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) na área de Metodologia Científica.

a 2015, em que medida pode-se afirmar que os cursos presenciais de licenciatura se encontram em um cenário de “crise”, especialmente quando comparados com a totalidade das opções de formação de nível superior – ou seja, desse recorte (cursos de licenciatura presenciais observados) em relação a seu contexto, que é o da oferta de educação superior presencial no país (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007).

Para tanto, foram analisados dados referentes à quantidade de vagas ofertadas e ao número de candidatos inscritos e de ingressantes em onze cursos presenciais de licenciatura, no período de 2006 a 2015. A pesquisa compreendeu os principais cursos de licenciatura presenciais que formam professores para atuar na Educação Básica, quais sejam: Pedagogia, Biologia, Ciências, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Sociologia. Trata-se de estudo realizado por meio de pesquisa documental com base em dados obtidos nas Sinopses Estatísticas da Educação Superior publicadas pelo INEP no referido período.

Sobre os dados dos censos da educação superior (INEP)

Em relação aos dados coletados nas Sinopses Estatísticas da Educação superior do INEP, cabe observar que o período pesquisado compreendeu duas metodologias – estabelecidas pelo próprio INEP – para cadastro de dados. Conforme o INEP,

Até 2009 o atributo grau acadêmico dos cursos de graduação previa a possibilidade de que um único curso fosse declarado concomitantemente “Bacharelado e Licenciatura”. Em 2010, atendendo ao Parecer CP/CNE nº 09/2001, o recadastramento passou a admitir uma única classificação em relação ao grau acadêmico do curso: “Bacharelado”, “Licenciatura” ou “Tecnológico”. Diante disso, os cursos que possuíam o grau acadêmico de “Bacharelado e Licenciatura” foram cadastrados pelas IES em uma das seguintes situações: a) dois cursos, sendo um de licenciatura e outro de bacharelado; b) dois cursos, sendo um de licenciatura, outro de bacharelado e uma Área Básica de Curso (ABC); c) apenas um curso de bacharelado; ou d) apenas um curso de licenciatura. Os alunos que até 2009 estavam vinculados aos cursos declarados como “Bacharelado e Licenciatura” poderão aparecer, em 2010, associados a um ou dois cursos, além da ABC (INEP, 2012a, p. 22).

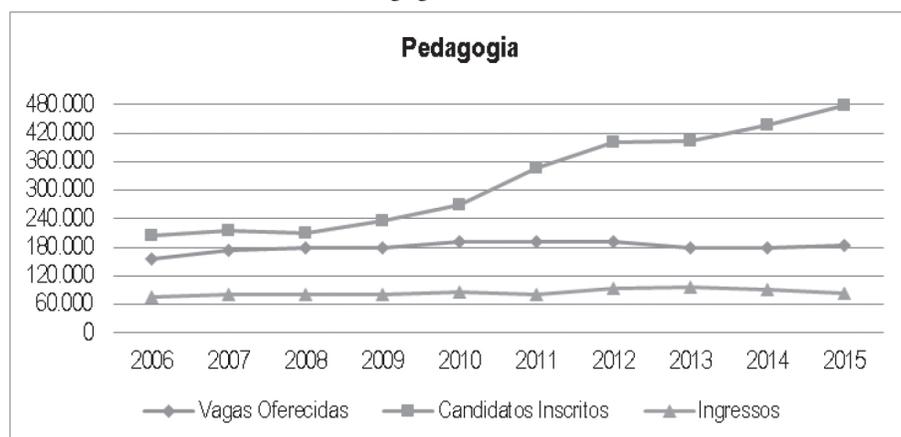
Dessa forma, conforme a nota técnica do INEP, é possível que um aluno que tenha ingressado em um curso que ofereça dupla modalidade de formação

(bacharelado e licenciatura) seja contabilizado duas vezes, pois é facultado à IES a forma de contabilizar/cadastrar esse aluno. Embora essa nota técnica conste somente do Resumo Técnico referente ao Censo de 2010, esse critério de cadastro de alunos em cursos com duas modalidades de formação passou a ser utilizado também nos censos seguintes, fato que explica a expressiva elevação na quantidade de vagas ofertadas e no número de candidatos inscritos e ingressantes tanto no Censo de 2010 como nos censos posteriores, observada em todos os cursos de licenciatura. Por esse motivo, na discussão dos dados, são apresentadas sempre duas situações: a análise de todo o período observado (2006-2015) e um destaque para o período de 2010-2015.

Os cursos de licenciatura observados

Os onze cursos de licenciatura presenciais compreendidos neste estudo são apresentados um a um, sendo que a discussão sobre os dados é precedida de um gráfico ilustrativo. Todos os dados numéricos que subsidiaram os gráficos ilustrativos estão expressos nas tabelas constantes dos Apêndices A e B.

Gráfico 1 – Licenciatura em Pedagogia



Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

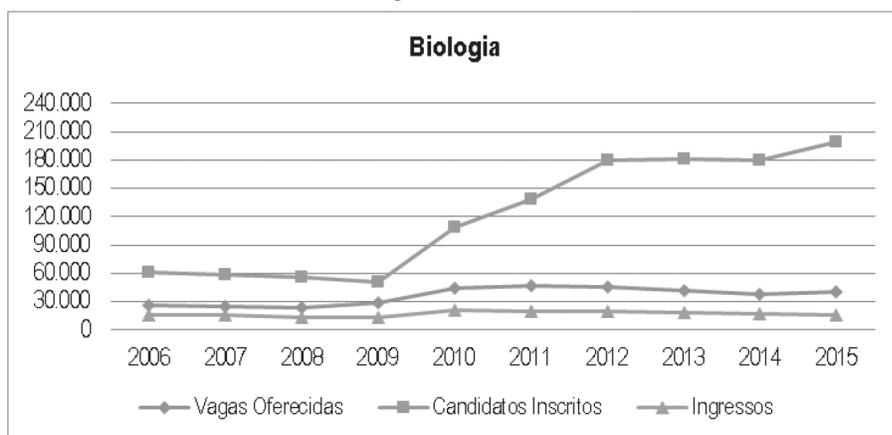
Em relação ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, observa-se crescimento contínuo na quantidade de vagas ofertadas no período de 2006 a 2012; porém, registra-se queda no período seguinte (2013 a 2015), com pequena oscilação positiva em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), registra-se aumento de 17% na quantidade de vagas ofertadas, passando de 156.914 em 2006 para 183.503 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 4%. Vale ressaltar que o Curso de Pedagogia é o que mais oferece vagas no país entre os cursos de licenciatura e ocupa a terceira posição em número de matrículas entre todos os cursos de graduação do país.

Quanto ao número de ingressantes, embora tenha apresentado oscilações negativas nos anos de 2007, 2009 e 2011, houve crescimento no período de 2006 a 2013. Porém, nos últimos dois censos (2014 e 2015), registrou-se queda. Em todo o período observado (2006-2015), houve aumento de 8% no número de ingressantes, passando-se de 76.381 em 2006 para 82.407 em 2015. Contudo, quando se considera o período 2010-2015, registra-se queda de 4%.

Por sua vez, com apenas uma oscilação negativa no ano de 2008, o número de candidatos inscritos registrou aumento contínuo durante todo o período observado (2006-2015), passando de 205.933 candidatos em 2006 para 476.930 em 2015, resultando em aumento de 132% no período.

A taxa média de ocupação de vagas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia é de 47,24% (Apêndice A, Tabela 1), o que significa que cerca de 52% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Vale ressaltar que os novos critérios de cadastro de alunos por curso adotados pelo INEP a partir do ano de 2010 não se aplicam ao Curso de Pedagogia, considerando que esse curso oferece somente uma modalidade de formação – Licenciatura.

Gráfico 2 – Licenciatura em Biologia

Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

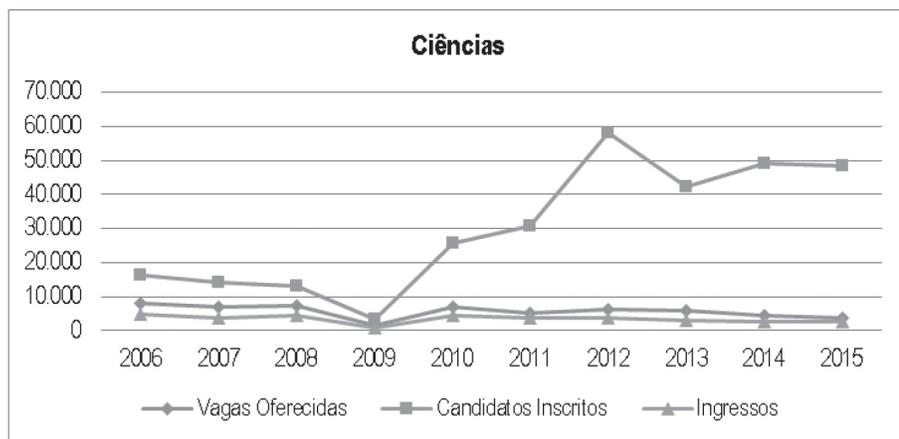
Em relação ao Curso de Licenciatura em Biologia, observa-se queda na quantidade de vagas ofertadas no triênio 2006-2008, crescimento no triênio 2009-2011 e, novamente, queda no triênio 2012-2014, com oscilação positiva em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), registra-se aumento de 51% na quantidade de vagas ofertadas, passando de 26.655 em 2006 para 40.371 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 9%.

Quanto ao número de ingressantes, mesmo com o acréscimo quantitativo proporcionado pelos novos critérios de cadastro de alunos, adotados pelo INEP a partir de 2010, registra-se queda tanto no período de 2006-2009 como no período de 2010-2015. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 4% no número de ingressantes, passando-se de 16.664 em 2006 para 16.024 em 2015. Contudo, quando se considera o período 2010-2015, registra-se uma queda maior, de 23%.

Por sua vez, o número de candidatos inscritos registrou queda no período de 2006-2009 e aumento no período de 2010-2015, com pequena oscilação negativa em 2014. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 60.979 candidatos em 2006 para 199.642 em 2015, resultando em um aumento de 227% no período. Quando se considera o recorte do período 2010-2015, registra-se crescimento de 83%.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Biologia é de 49,42% (Apêndice A, Tabela 2), o que significa que cerca de 50% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Gráfico 3 – Licenciatura em Ciências



Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

No Curso de Licenciatura em Ciências, observa-se queda na quantidade de vagas ofertadas, bem como no número de candidatos e inscritos e de ingressantes no quadriênio 2006-2009. Mesmo com o acréscimo ocorrido em 2010, registra-se um movimento de queda no número de vagas ofertadas, com apenas uma oscilação positiva, em 2012. Em todo o período observado (2006-2015), registra-se queda de 53% na quantidade de vagas ofertadas, passando-se de 8.117 em 2006 para 3.790 em 2015. Quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se uma queda menor, porém expressiva, de 46%.

Quanto ao número de ingressantes, registra-se queda tanto no período de 2006-2009 como no período de 2010-2015, com oscilações positivas somente nos anos de 2008 e 2015. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 45% no número de ingressantes, passando-se de 4.815 em 2006 para 2.644 em 2015. Quando se considera o período 2010-2015, registra-se uma queda menor, porém expressiva, de 42%.

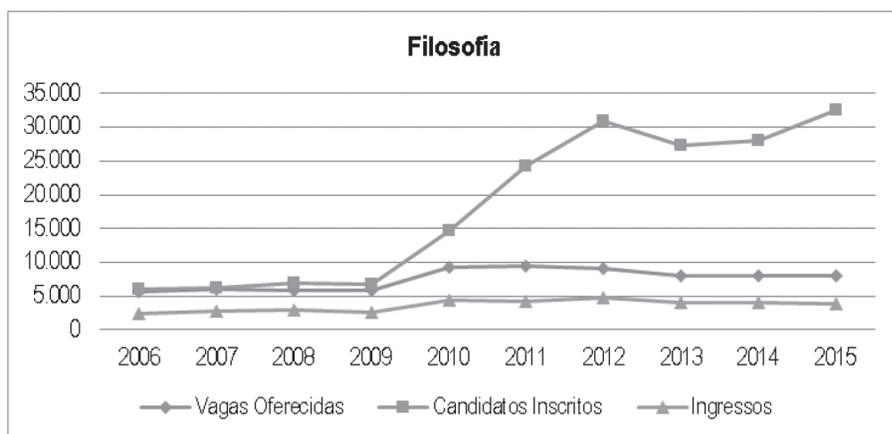
Por sua vez, o número de candidatos inscritos se apresentou em queda no período de 2006-2009, aumento no período de 2010-2012 (alcançando 58.017

candidatos em 2012) e, embora com uma oscilação negativa em 2015, novamente crescimento no período 2013-2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 16.532 candidatos em 2006 para 48.308 em 2015, resultando em um aumento de 192% no período. Quando se considera o recorte do período 2010-2015, registra-se crescimento menor, porém relevante, de 88%.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Ciências é de 61,18% (Apêndice A, Tabela 3), o que significa que cerca de 38% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Cabe registrar que o Curso de Licenciatura em Ciências é uma modalidade de formação que habilita o egresso preferencialmente para lecionar as disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas no Ensino Fundamental, tendo como foco, também, atender aos professores que já estão em exercício nessas disciplinas e que ainda não possuem a respectiva formação/habilitação. Porém, é um curso que não habilita para a docência no Ensino Médio. A partir dos dados do Censo, verifica-se que é uma modalidade de formação cuja oferta e número de ingressantes vêm decrescendo, apresentando o maior percentual de queda nesses dois quesitos (-53 e -45%, respectivamente) entre os cursos de licenciatura considerados.

Gráfico 4 – Licenciatura em Filosofia



Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

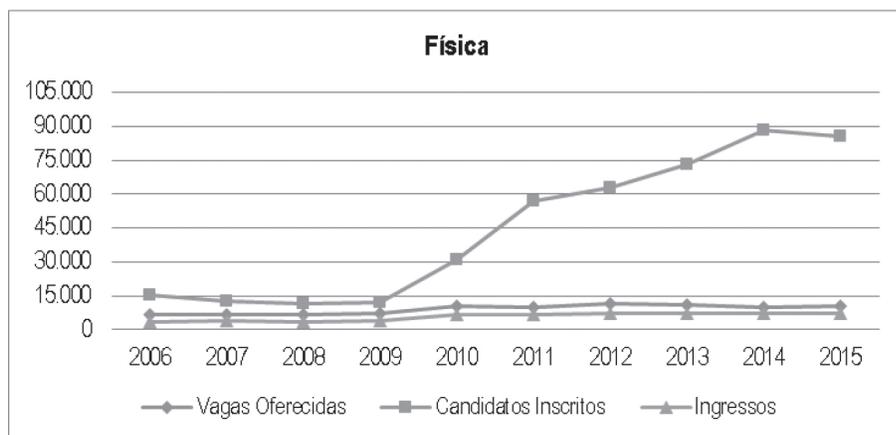
Em relação ao curso de Licenciatura em Filosofia, observa-se aumento na quantidade de vagas ofertadas no biênio 2006-2007 e queda no biênio 2008-2009.

Após 2010, mesmo com o incremento proporcionado pelos novos critérios de cadastro de alunos adotados pelo INEP a partir desse ano, registra-se um movimento de queda, com somente uma pequena oscilação positiva em 2014. Em todo o período observado (2006-2015), registra-se aumento de 41% na quantidade de vagas ofertadas, passando de 5.690 em 2006 para 7.998 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 15%.

Quanto ao número de ingressantes, registra-se queda tanto no período de 2006-2009 (com uma pequena oscilação positiva em 2008) quanto no período de 2010-2015 (com somente uma oscilação positiva em 2012). Em todo o período observado (2006-2015), houve aumento de 59% no número de ingressantes, passando-se de 2.445 em 2006 para 3.893 em 2015. Contudo, quando se considera o período 2010-2015, registra-se queda de 13%.

Por sua vez, o número de candidatos inscritos registrou aumento contínuo no período de 2006-2012 (alcançando 30.950 candidatos em 2012) e, embora tenha registrado oscilação negativa nos anos de 2013 e 2014, apresentou crescimento em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 6.007 candidatos em 2006 para 32.559 em 2015, resultando em um aumento de 442% no período. Quando se considera o recorte do período 2010-2015, registra-se crescimento também significativo, de 112%.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Filosofia é de 47,92% (Apêndice A, Tabela 4), o que significa que cerca de 50% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Gráfico 5 – Licenciatura em Física

Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

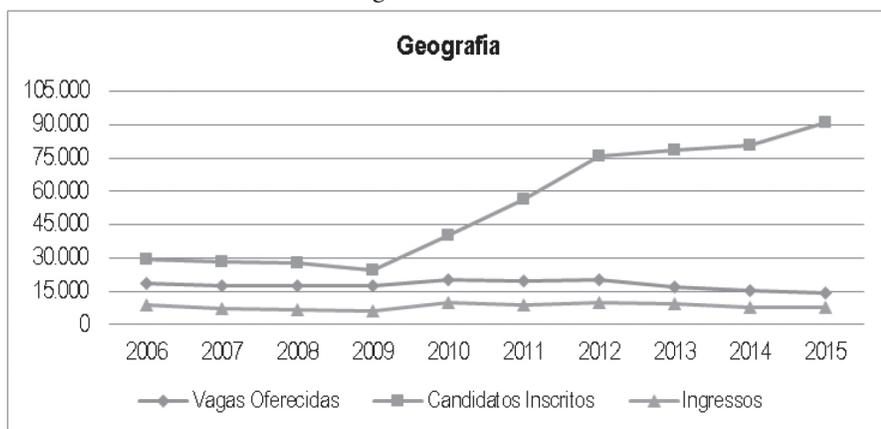
Em relação ao Curso de Licenciatura em Física, observa-se crescimento do número de vagas ofertadas no período de 2006 a 2010, com pequena oscilação negativa em 2008. A partir de 2010, houve oscilações anuais, sendo que, no período de 2010 a 2015, foi ofertada uma média de 10.600 vagas anuais. Em todo o período observado (2006-2015), registra-se aumento de 51% na quantidade de vagas ofertadas, passando-se de 6.889 em 2006 para 10.373 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 2%, que, embora represente um índice negativo, é o melhor resultado entre todos os cursos de licenciatura analisados.

Quanto ao número de alunos ingressantes, houve crescimento contínuo no período de 2006 a 2013, com pequena oscilação no ano de 2006. Em 2014, houve pequena diminuição do número de ingressantes, registrando pequeno aumento novamente no ano de 2015. Em todo o período observado (2006-2015), houve aumento de 91% no número de ingressantes, passando-se de 3.749 em 2006 para 7.154 em 2015. Contudo, quando se considera o período 2010-2015, registra-se um crescimento menos expressivo, de somente 7%. Vale ressaltar que o Curso de Licenciatura em Física foi o único que apresentou variação positiva em termos de ingressantes no período 2010-2015.

Por sua vez, o número de alunos inscritos nos processos seletivos, que estava apresentando queda no triênio 2006-2008, a partir de 2010 passou a registrar crescimento contínuo até 2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 15.336 candidatas em 2008 para 85.428 em 2015, resultando em um aumento de 457% no período. Quando se considera o recorte do período 2010-2015, registra-se crescimento de 177%, sendo o mais alto percentual de crescimento entre os cursos de licenciatura analisados.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Física é de 62,30% (Apêndice A, Tabela 5), o que significa que cerca de 37% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano, sendo o curso que apresenta melhor taxa de ocupação de vagas entre as licenciaturas observadas.

Gráfico 6 – Licenciatura em Geografia



Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

Em relação ao curso de Licenciatura em Geografia, registra-se diminuição na quantidade de vagas ofertadas no período de 2006 a 2009 e, mesmo com o aumento ocorrido em 2010 (considerando os critérios de cadastro de alunos, definidos pelo INEP adotados a partir desse ano), a quantidade de vagas ofertadas permaneceu em queda contínua no período de 2010 a 2015, com pequena oscilação positiva no ano de 2012. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 23% na quantidade de vagas ofertadas, passando de 20.053 em

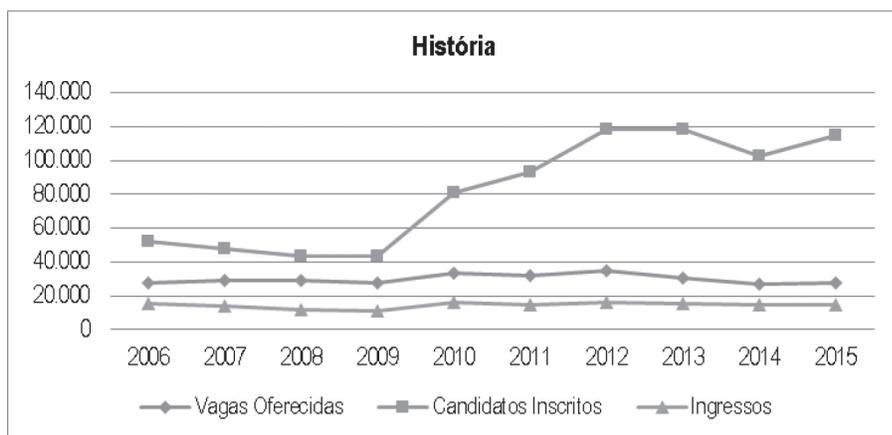
2010 para 14.318 em 2015 (Apêndice A). Quando se observa somente o período de 2010-2015, a queda foi de 29%

Quanto ao número de ingressantes, houve queda contínua no quadriênio 2006-2009. A partir de 2010, mesmo com o aumento do número de ingressantes e de oscilações positivas, registra-se uma tendência de queda. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 11% no número de ingressantes, passando-se de 8.760 em 2006 para 7.821 em 2015. Já no período de 2010-2015, registra-se queda de 23%.

Por sua vez, apresentando comportamento semelhante ao número de ingressantes, o número de candidatos inscritos registrou queda contínua no quadriênio 2006-2009. Contudo, a partir de 2010, passou a registrar crescimento contínuo até 2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 15.336 candidatos em 2006 para 85.428 em 2015, resultando em um aumento de 210% no período. Analisando-se somente o período de 2010 a 2015, esse crescimento foi de 126%.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Geografia é de 47,24% (Apêndice A, Tabela 6), o que significa que cerca de 52% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Gráfico 7 – Licenciatura em História



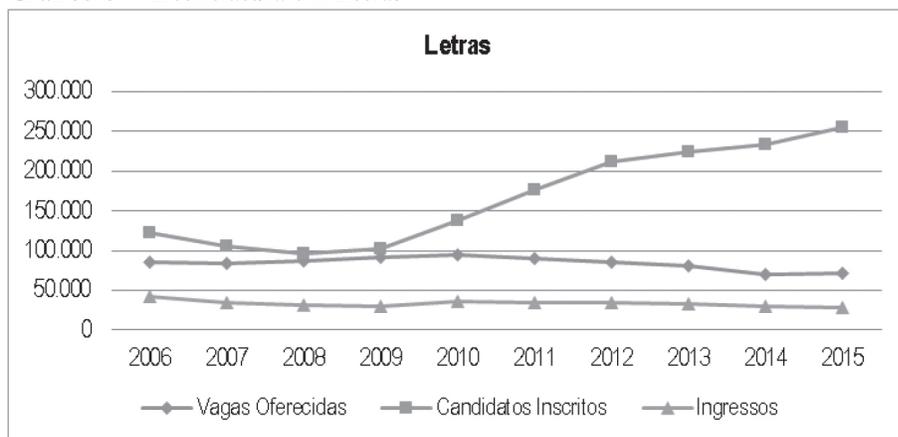
Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

Em relação ao Curso de Licenciatura em História, observa-se aumento na quantidade de vagas ofertadas no período de 2006 a 2010, com oscilação negativa em 2009. Após 2010, a quantidade de vagas ofertadas permaneceu em queda no período de 2010 a 2015, com pequena oscilação positiva nos anos de 2012 e 2015. Em todo o período observado (2006-2015), apesar de haver oscilações positivas na quantidade de vagas ofertadas até 2010, o movimento de queda após 2011 fez com que, no ano de 2015, a quantidade de vagas ofertadas fosse praticamente a mesma do ano de 2006. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 17%.

Quanto ao número de ingressantes, houve queda contínua no quadriênio 2006-2009. A partir de 2010, mesmo com o aumento do número de ingressantes (considerando os critérios do INEP de cadastro de alunos por curso, adotados a partir desse ano), mantém-se um movimento de queda contínua, destacando-se os anos de 2011 e 2015, em que se registraram os índices mais baixos. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 6% no número de ingressantes, passando-se de 15.456 em 2006 para 14.508 em 2015. Quando se considera o período de 2010-2015, registra-se queda de 9%.

Por sua vez, apresentando comportamento semelhante ao número de ingressantes, o número de candidatos inscritos registrou queda contínua no quadriênio 2006-2009. Contudo, a partir de 2010, passou a registrar crescimento contínuo até 2013, havendo novamente uma queda em 2014 e, na sequência, novo aumento em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 52.157 candidatos em 2006 para 114.508 em 2015, resultando em um aumento de 120% no período. Analisando-se somente o período de 2010 a 2015, esse crescimento foi de 41%, menor índice de crescimento dentre os cursos de licenciatura analisados.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em História é de 48,44% (Apêndice A, Tabela 7), o que significa que cerca de 51% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Gráfico 8 – Licenciatura em Letras

Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

Em relação ao(s) Curso(s) de Licenciatura em Letras, cabe observar que o INEP distingue as diversas habilitações em cursos diferentes de acordo com a classificação que a IES adotar no cadastro desses cursos. Dessa forma, o gráfico e os números apresentados incluem todas as habilitações categorizadas pelo INEP para a área, quais sejam: Formação de Professor de Letras, Formação de Professor de Linguística, Formação de Professor de Língua/Literatura Estrangeira Moderna, Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula (Português) e Formação de Professor de Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna.

No que diz respeito à quantidade de vagas, observa-se aumento no período de 2006 a 2010, com uma oscilação negativa em 2007. Porém, após 2011, registra-se que a quantidade de vagas ofertadas permaneceu em queda até 2014, com pequena oscilação positiva em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 15% na quantidade de vagas ofertadas, passando-se de 85.376 em 2006 para 72.286 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 23%.

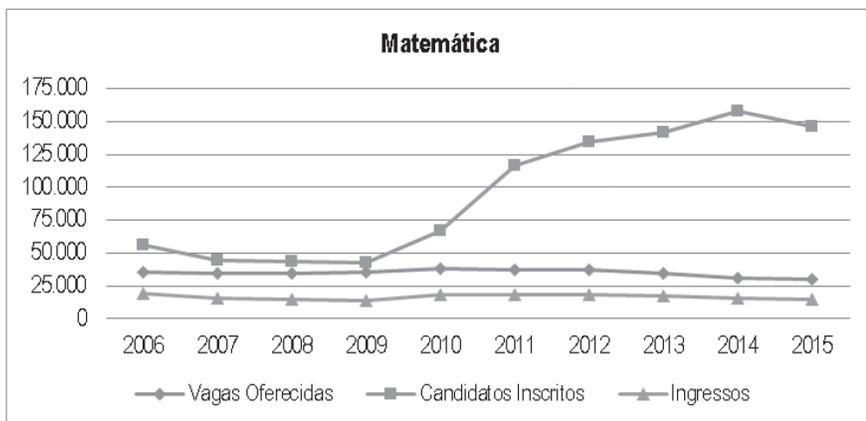
Quanto ao número de ingressantes, houve queda contínua no quadriênio 2006-2009. A partir de 2010, mesmo com o aumento do número de ingressantes (considerando os critérios de cadastro de alunos definidos pelo INEP a partir desse ano), mantém-se um movimento de queda contínua, com somente uma oscilação

positiva no ano de 2012. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 33% no número de ingressantes, passando-se de 41.914 em 2006 para 28.222 em 2015. Quando se considera o período de 2010-2015, registra-se queda de 23%.

Por sua vez, o número de candidatos inscritos, que registrou queda no triênio 2006-2008, a partir de 2009, passou a apresentar crescimento contínuo até 2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 123.225 candidatos em 2006 para 255.228 em 2015, resultando em um aumento de 107% no período. Analisando-se somente o período de 2010 a 2015, esse crescimento foi de 85%. Registra-se que os Cursos de Licenciatura em Letras foram os que apresentaram, em todo o período considerado (2006-2015), menor crescimento percentual (107%) em termos de candidatos inscritos entre todas as licenciaturas observadas. Porém, considerando que os Cursos de Letras são os que ocupam o segundo lugar em grandeza (o primeiro é Pedagogia), o respectivo percentual de crescimento possui grande expressividade, pois representa um acréscimo de mais de 130 mil candidatos inscritos no período mencionado.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Letras é de 39,92% (Apêndice A, Tabela 8), o que significa que cerca de 60% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano, sendo o curso que apresenta a menor taxa de ocupação de vagas entre as licenciaturas observadas.

Gráfico 9 – Licenciatura em Matemática



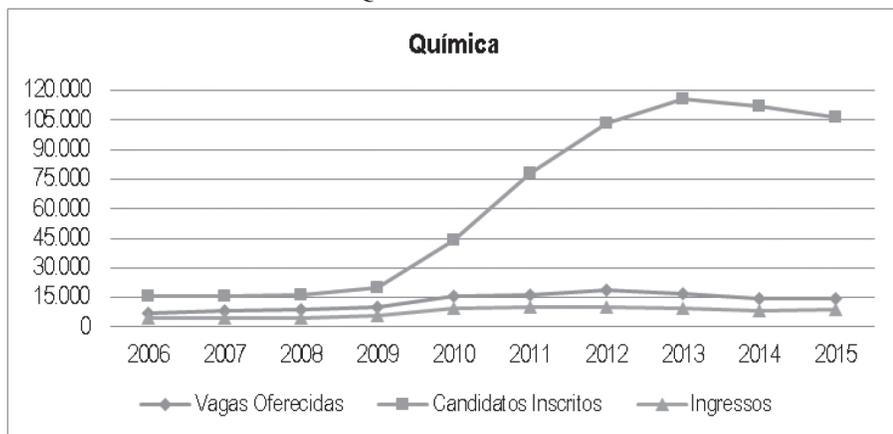
Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

Em relação ao Curso de Licenciatura em Matemática, observa-se que se mantém a mesma quantidade de vagas ofertadas (cerca de 35 mil ao ano) no período de 2006 a 2009, havendo uma oscilação negativa em 2007. Após 2010, a quantidade de vagas ofertadas passa a registrar queda, até 2015, com pequena oscilação positiva no ano de 2012. Em todo o período observado (2006-2015), registra-se queda de 14% na quantidade de vagas ofertadas, passando de 35.544 em 2006 para 30.555 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 19%.

Quanto ao número de ingressantes, houve queda contínua no quadriênio 2006-2009. A partir de 2010, mesmo com o aumento do número de ingressantes (considerando os critérios de cadastro de alunos por curso definidos pelo INEP a partir desse ano), registra-se queda contínua, com pequena oscilação positiva em 2012. Em todo o período observado (2006-2015), houve queda de 20% no número de ingressantes, passando-se de 19.024 em 2006 para 15.203 em 2015. Quando se considera o período de 2010-2015, registra-se queda de 17%.

Por sua vez, apresentando comportamento semelhante ao número de ingressantes, o número de candidatos inscritos registrou queda contínua no quadriênio 2006-2009. Contudo, a partir de 2010, passou a registrar crescimento contínuo até 2014, havendo novamente queda em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 56.057 candidatos em 2006 para 146.449 em 2015, resultando em um aumento de 161% no período. Analisando-se somente o período de 2010 a 2015, esse crescimento foi de 119%.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Matemática é de 48% (Apêndice A, Tabela 9), o que significa que cerca de 52% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Gráfico 10 – Licenciatura em Química

Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

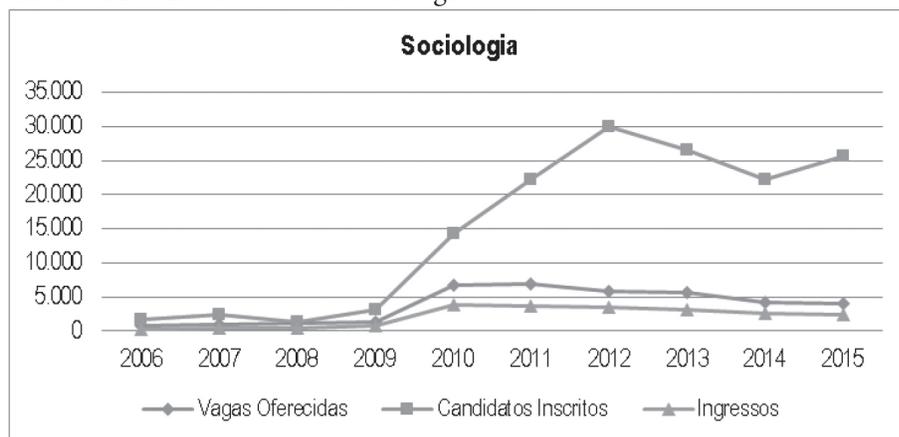
Em relação ao Curso de Licenciatura em Química, observa-se crescimento contínuo na quantidade de vagas ofertadas no período de 2006 a 2012, porém, registrando queda no período seguinte (2013 a 2015), com pequena oscilação positiva em 2015. Em todo período observado (2006-2015), registra-se aumento de praticamente 100% na quantidade de vagas ofertadas, passando de 7.335 em 2006 para 14.589 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 7%.

Quanto ao número de ingressantes, houve aumento contínuo no período de 2006 a 2011; porém, a partir de 2011, registra-se queda contínua até 2014, com pequena oscilação positiva em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), houve aumento de 92% no número de ingressantes, passando-se de 4.518 em 2006 para 8.685 em 2015. Contudo, quando se considera o período 2010-2015, registra-se queda de 8%.

Por sua vez, apresentando comportamento semelhante à quantidade de vagas ofertadas, o número de candidatos inscritos registrou aumento contínuo no período de 2006 a 2013, porém, apresentando queda nos anos seguintes. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 15.479 candidatos em 2006 para 106.224 em 2015, resultando em um aumento de 586% no período (segundo maior entre as licenciaturas observadas). Analisando-se somente o período de 2010 a 2015, esse crescimento foi de 141%.

A taxa média de ocupação de vagas nos Cursos de Licenciatura em Química é de 57,79% (Apêndice A, Tabela 10), o que significa que cerca de 42% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano.

Gráfico 11 – Licenciatura em Sociologia



Fonte: Dados das Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

Em relação ao(s) Curso(s) de Licenciatura em Sociologia, o gráfico e os números apresentados incluem as duas habilitações categorizadas pelo INEP para a área, quais sejam: Formação de Professor de Sociologia e Formação de Professor em Ciências Sociais.

Quanto à quantidade de vagas ofertadas, observa-se crescimento contínuo no período de 2006 a 2011, porém, registrando queda no período seguinte (2012 a 2015). Em todo o período observado (2006-2015), registra-se aumento de 410% na quantidade de vagas ofertadas, passando de 793 em 2006 para 4.041 em 2015. Porém, quando se observa somente o período de 2010-2015, registra-se queda de 40%.

Quanto ao número de ingressantes, houve aumento contínuo no período de 2006 a 2011; porém, a partir de 2012, registra-se queda contínua até 2015. Em todo o período observado (2006-2015), houve aumento de 740% no número de ingressantes, passando-se de apenas 285 em 2006 para 8.685 em 2015. Porém, quando se considera o período 2010-2015, registra-se queda de 39%, sendo o curso com maior disparidade entre ambos os períodos observados.

Por sua vez, mesmo com uma oscilação negativa em 2008, o número de candidatos inscritos registrou aumento contínuo no período de 2006 a 2012. Já no período seguinte (2013-2015), apresentou queda, retomando o crescimento em 2015. Em todo o período observado (2006-2015), passou-se de 1.622 candidatos em 2006 para 25.549 em 2015, resultando em um aumento de 1.475% no período. Analisando-se somente o período de 2010 a 2015, esse crescimento foi de 79%.

A taxa média de ocupação de vagas nos cursos de Licenciatura em Sociologia é de 53,28% (Apêndice A, Tabela 11), o que significa que cerca de 46% das vagas ofertadas, em média, ficam sem ser ocupadas a cada ano. Vale frisar que, de todos os cursos analisados, a Licenciatura em Sociologia é o que apresentou, em todo o período considerado (2006-2015), os maiores índices de crescimento nos três quesitos observados – vagas ofertadas, candidatos inscritos e ingressantes.

Discussão

Reforçando o já mencionado no início deste estudo, vale frisar que, na apresentação e análise dos dados constantes dos gráficos e das tabelas nos Apêndices A e B, em alguns cursos, fez-se um recorte, também, do período 2010-2015, devido aos novos critérios de cadastro de alunos por curso adotados pelo INEP a partir do ano de 2010, os quais permitiram que o mesmo aluno pudesse ser contabilizado duas vezes caso o curso oferecesse dupla modalidade de formação (bacharelado e licenciatura). Esse novo critério de cadastro adotado pelo INEP resultou em aumento generalizado na quantidade de vagas ofertadas, de candidatos inscritos e de ingressantes a partir do ano de 2010, já que é facultado às IES o modo como cadastrar seus alunos³⁸.

Por esse motivo, optou-se por apresentar um destaque/recorte para o período 2010-2015 em cada situação observada (vagas oferecidas, candidatos

³⁸ Vale frisar que os novos critérios de cadastro de alunos adotados pelo INEP a partir de 2010 não implicam aumento real de vagas, candidatos ou ingressantes, mas, sim, na produção de dados superestimados nos censos realizados a partir desse ano, uma vez que o mesmo aluno pode ser contabilizado duas vezes. Para se obter os números reais de cada quesito observado, seria necessário averiguar, curso a curso (entre aqueles que oferecem dupla modalidade de formação), como foi realizado o cadastro, de modo a eliminar tais duplicidades. Todavia, essa duplicidade de informações não prejudicou/influenciou nas estimativas referentes às taxas de ocupação de vagas.

inscritos e ingressantes³⁹), pois, em alguns cursos, esse período em específico apresentou comportamento diferente (de crescimento ou de queda) em relação a todo o período analisado (2006-2015). Em relação à taxa de ocupação de vagas por curso, é importante observar os dados apresentados nos Apêndices A e B. No geral, realizando-se uma média de todos os cursos de licenciatura observados, a taxa de ocupação de vagas é de 51,17%, e o percentual de vagas ociosas é de 48,81%. Os cursos com maior taxa de ocupação de vagas são os de Licenciatura em Física (63,3%), e os que apresentam menor taxa de ocupação de vagas são os Cursos de Licenciatura em Letras (39,9%). Esses dados evidenciam que os Cursos de Licenciatura em Física apresentam o melhor aproveitamento geral no quesito quantidade de vagas ofertadas em relação ao número de ingressantes.

Um dado curioso se refere aos Cursos de Licenciatura em Ciências: ao mesmo tempo em que foram os que apresentaram maior queda tanto na quantidade de vagas oferecidas como de ingressantes, são os cursos que registram a segunda melhor taxa de ocupação de vagas (61,18%) entre as licenciaturas observadas. Uma possível explicação é que, mesmo sendo uma formação que tende a ser extinta (considerando as limitações do campo de atuação do professor, que é restrito ao Ensino Fundamental, equivalendo aos moldes das licenciaturas curtas, à época da Lei n. 5.692/71), esse curso apresenta taxa de ocupação de vagas semelhante aos demais cursos de Licenciatura em Biologia, Física e Química.

Na sequência, cabe uma breve análise da situação das licenciaturas observadas em relação à totalidade de cursos de graduação presenciais ofertados no país (com base nos dados apresentados no Apêndice B).

Os cursos de licenciatura presenciais observados neste estudo apresentam uma taxa média de ocupação de vagas de 46,92%. Em comparação com a totalidade de cursos de graduação presenciais do país, que apresenta uma taxa de ocupação média de 53,69%, a taxa apresentada pelas licenciaturas é menor.

Como se pode observar no gráfico constante do Apêndice B, as oscilações nas taxas de ocupação de vagas nas licenciaturas observadas acompanham as osci-

³⁹ Em relação ao número de candidatos inscritos, nos casos dos cursos que oferecem dupla modalidade de formação, supõe-se que também possa estar apresentando contagem em dobro, dado o aumento expressivo a partir de 2010. Porém, o texto da nota técnica do Censo se refere a “alunos”, somente. Supõe-se, portanto, que a categoria “alunos” compreenderia as três situações observadas: vagas, candidatos e ingressantes.

lações da totalidade de cursos de graduação presenciais do país. A diferença entre as taxas de ambas as situações varia entre 4% e 12,1%, sendo que, na média, é de 6,8%. Assim, de uma maneira geral, os cursos de licenciatura observados apresentam menor taxa de ocupação de vagas quando comparados à totalidade de cursos de graduação do país. Contudo, o comportamento de crescimento ou queda na taxa de ocupação de vagas desses cursos acompanha o mesmo comportamento do conjunto de cursos presenciais do país.

Quando se observa somente o período de 2010-2015, no conjunto de cursos de graduação presenciais do país, observa-se um aumento generalizado na quantidade de vagas e no número de candidatos inscritos e ingressantes. Já nas licenciaturas observadas, registra-se queda na quantidade de vagas oferecidas e no número de ingressantes. Porém, houve crescimento no número de candidatos inscritos, o que indica que, mesmo havendo queda na oferta, o interesse pelos cursos de licenciatura tem apresentado crescimento.

Sobre esse aspecto, seria possível supor que, ao se diminuir a quantidade de vagas ofertadas, aumentar-se-ia o número de ingressantes, considerando que a oferta de vagas seria menor. Contudo, a taxa de ocupação de vagas tem acompanhado esses índices na medida em que a diminuição na quantidade de vagas ofertadas não tem impactado no número de ingressantes, pois a proporção de ingressantes tem se mantido sem relevantes oscilações.

Por fim, quanto às vagas ociosas, em ambas as situações, verifica-se que sua proporção aumenta ou diminui na mesma proporção da quantidade de vagas oferecidas e do número de ingressantes.

Considerações finais

Em que medida pode-se afirmar que há uma “crise” nos cursos presenciais de licenciatura observados?

Em relação à taxa de ocupação de vagas, como a proporção de vagas ociosas aumenta ou diminui na mesma proporção da quantidade de vagas oferecidas e do número de ingressantes, uma vez que houve redução na quantidade de vagas ofertadas nos cursos de licenciatura presenciais observados, houve também redução

no número de ingressantes e de vagas ociosas. Porém, como pode ser observado no gráfico constante do Apêndice B, em todo o período observado (2006-2015), as curvas de oscilação (crescimento/queda) apresentam comportamento semelhante nas duas situações.

Quando se comparam os anos de 2006 e 2015, tanto no conjunto de cursos de graduação presenciais do país como nos cursos de licenciatura presenciais observados, nota-se que houve queda na taxa de ocupação de vagas. Assim, com base nos dados analisados dos cursos de licenciatura presenciais observados, não se evidencia um cenário propriamente de crise, mas, sim, de redução da oferta de vagas. Por outro lado, mesmo com a redução da oferta, em todos os cursos observados, a quantidade de candidatos inscritos apresenta crescimento. Há, portanto, interesse nos cursos presenciais de licenciatura.

Vale ressaltar que, nas Sinopses Estatísticas do INEP, os dados de alunos referentes a vagas ofertadas, candidatos inscritos e ingressantes não são categorizados de acordo com a dependência administrativa das IES – pública ou privada. Assim, é necessário cotejar essas informações com outros dados disponibilizados por essas sinopses de modo que seja possível estabelecer relações. Há que se considerar, também, outros fatores, como o aumento da quantidade de IES privadas, da quantidade de vagas ofertadas nessas instituições, bem como o aumento da oferta de cursos de licenciatura por meio de educação a distância (EaD) (CORBUCCI, 2014).

Em estudos que buscam abordar a situação de quaisquer cursos de graduação, devem também ser analisados outros fatores, tais como acesso e permanência, evasão, repetência, políticas de assistência estudantil, infraestrutura, corpo docente, entre tantos outros. Nesse sentido, cabe frisar que, nos limites deste estudo, a crítica à ideia de “crise” nos cursos presenciais de licenciatura ofertados no país considerou, particularmente, o conjunto de dados apresentados sobre vagas, candidatos e ingressantes, sem se ater a outros elementos. A partir desses dados, especialmente aqueles que revelam a ocupação de vagas nos cursos presenciais de licenciatura observados, conclui-se que, se há crise, é outra crise senão a realidade já enfrentada pelo conjunto de cursos de graduação presenciais ofertados no país, posto que, mesmo com diferenças nas taxas de ocupação de vagas, as duas situações oscilam de forma semelhante.

Por fim, deve-se ter atenção às intenções e efeitos políticos relacionados à nomeação de “crises”, no sentido de que essa sirva de base e mesmo de justificativa para a edição de “políticas radicais de enfrentamento”, especialmente aquelas que buscam reduzir a oferta de educação superior pública, ou seja, aquelas de redução da garantia de direitos.

Referências

CORBUCCI, P. R. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Texto para discussão n. 1950. Brasília; Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1950.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

BASTIEN, C. A noção de crise no senso comum e nas ciências sociais. **Vértice**, Lisboa, série II, n. 14, p. 11-19, 1989.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico**. Brasília: Inep, 2012a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 3 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior: 2006**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior: 2007**. Brasília: Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior: 2008**. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior: 2009**. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior: 2010**. Brasília: Inep, 2010. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior: 2011**. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior:** 2012. Brasília: Inep, 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior:** 2013. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior:** 2014. Brasília: Inep, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

_____. **Sinopse estatística da educação superior:** 2015. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 15 out. 2016.

SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Orgs.). **Pesquisa educacional:** quantidade-qualidade. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões da Nossa Época, 42.

APÊNDICE A

Tabela 1 – Licenciatura em Pedagogia

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	156.914	205.933	76.381	48,68%
2007	173.382	214.413	81.056	46,75%
2008	178.712	209.733	81.136	45,40%
2009	178.805	235.632	81.068	45,34%
2010	191.366	268.571	85.861	44,87%
2011	192.563	346.019	82.076	42,62%
2012	192.717	400.391	92.968	48,24%
2013	178.186	403.790	95.662	53,69%
2014	178.339	437.201	92.625	51,94%
2015	183.503	476.930	82.407	44,91%
Média				47,24%

Tabela 2 – Licenciatura em Biologia

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	26.655	60.979	16.664	62,52%
2007	24.664	58.539	15.582	63,18%
2008	24.236	56.518	13.648	56,31%
2009	28.673	50.296	13.345	46,54%
2010	44.164	109.013	20.827	47,16%
2011	46.898	138.714	20.398	43,49%
2012	45.997	180.197	19.899	43,26%
2013	41.560	180.631	19.020	45,77%
2014	37.922	180.164	17.943	47,32%
2015	40.371	199.642	16.024	39,69%
Média				49,52%

Tabela 3 – Licenciatura em Ciências

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	8.117	16.532	4.815	59,32%
2007	6.954	14.102	3.898	56,05%
2008	7.330	13.212	4.360	59,48%

2009	1.669	3.525	916	54,88%
2010	7.028	25.753	4.574	65,08%
2011	5.271	30.683	3.895	73,89%
2012	6.256	58.017	3.824	61,13%
2013	5.895	42.310	3.139	53,25%
2014	4.453	49.245	2.623	58,90%
2015	3.790	48.308	2.644	69,76%
Média				61,18%

Tabela 4 – Licenciatura em Filosofia

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	5.690	6.007	2.445	42,97%
2007	5.948	6.303	2.802	47,11%
2008	5.884	6.941	3.005	51,07%
2009	5.800	6.764	2.556	44,07%
2010	9.364	14.695	4.472	47,76%
2011	9.510	24.301	4.304	45,26%
2012	9.136	30.950	4.739	51,87%
2013	8.009	27.284	4.092	51,09%
2014	8.092	28.042	3.992	49,33%
2015	7.998	32.559	3.893	48,67%
Média				47,92%

Tabela 5 – Licenciatura em Física

Ano / Situação	Vagas Oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	6.889	15.336	3.749	54,42%
2007	6.907	12.708	3.852	55,77%
2008	6.523	11.611	3.701	56,74%
2009	7.257	12.137	4.203	57,92%
2010	10.630	30.860	6.712	63,14%
2011	9.893	56.986	6.849	69,23%
2012	11.755	62.854	7.185	61,12%
2013	11.231	73.217	7.252	64,57%
2014	9.967	88.436	7.088	71,11%
2015	10.373	85.428	7.154	68,97%
Média				62,30%

Tabela 6 – Licenciatura em Geografia

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	18.711	29.412	8.760	46,82%
2007	17.662	28.437	7.295	41,30%
2008	17.639	27.693	6.830	38,72%
2009	17.291	24.554	6.442	37,26%
2010	20.053	40.298	10.102	50,38%
2011	19.567	56.402	8.993	45,96%
2012	20.388	75.918	9.873	48,43%
2013	16.853	78.286	9.632	57,15%
2014	15.395	80.561	7.964	51,73%
2015	14.318	91.212	7.821	54,62%
Média				47,24%

Tabela 7 – Licenciatura em História

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	27.787	52.157	15.456	55,62%
2007	28.800	47.909	13.993	48,59%
2008	29.106	43.186	11.996	41,21%
2009	28.041	43.378	11.437	40,79%
2010	33.615	81.103	16.010	47,63%
2011	31.728	93.087	14.664	46,22%
2012	34.887	118.248	15.950	45,72%
2013	30.487	118.327	15.312	50,22%
2014	26.739	102.501	15.011	56,14%
2015	27.738	114.508	14.508	52,30%
Média				48,44%

Tabela 8 – Licenciatura em Letras

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	85.376	123.225	41.914	49,09%
2007	84.371	105.671	35.195	41,71%
2008	86.619	96.636	31.276	36,11%
2009	91.882	102.212	29.341	31,93%

2010	94.315	138.287	36.761	38,98%
2011	90.551	176.594	34.007	37,56%
2012	86.317	212.087	35.314	40,91%
2013	80.448	223.746	33.027	41,05%
2014	70.647	233.207	30.235	42,80%
2015	72.286	255.228	28.222	39,04%
Média				39,92%

Tabela 9 – Licenciatura em Matemática

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	35.544	56.067	19.024	53,52%
2007	34.440	44.936	15.817	45,93%
2008	35.048	43.897	14.731	42,03%
2009	35.891	42.338	14.275	39,77%
2010	37.765	66.928	18.213	48,23%
2011	37.414	116.265	17.965	48,02%
2012	37.501	134.793	18.371	48,99%
2013	34.218	141.708	17.504	51,15%
2014	30.732	157.684	16.155	52,57%
2015	30.555	146.449	15.203	49,76%
Média				48,00%

Tabela 10 – Licenciatura em Química

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	7.335	15.479	4.518	61,60%
2007	8.214	15.559	4.812	58,58%
2008	8.909	16.357	4.845	54,38%
2009	10.122	20.110	5.604	55,36%
2010	15.738	44.013	9.487	60,28%
2011	16.625	77.810	10.080	60,63%
2012	18.872	103.456	10.006	53,02%
2013	17.176	115.495	9.493	55,27%
2014	14.511	111.715	8.597	59,24%
2015	14.589	106.224	8.685	59,53%
Média				57,79%

Tabela 11 – Licenciatura em Sociologia

Ano / Situação	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Taxa de ocupação de vagas
2006	793	1.622	285	35,94%
2007	943	2.459	471	49,95%
2008	1.203	1.363	444	36,91%
2009	1.404	3.230	892	63,53%
2010	6.755	14.239	3.945	58,40%
2011	6.887	22.154	3.663	53,19%
2012	5.923	29.934	3.531	59,62%
2013	5.702	26.523	3.105	54,45%
2014	4.167	22.230	2.565	61,56%
2015	4.041	25.549	2.393	59,22%
Média				53,28%

Fonte (Tabelas 1 a 11): Elaboradas a partir dos dados das sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015).

Gráfico comparativo



Fonte: Elaborado a partir dos dados das sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015)

APÊNDICE B

Tabela comparativa

Ano / Situação	Todos os cursos de graduação presenciais					Somente cursos de Licenciatura observados					Diferença (a-b)	
	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Vagas ociosas	Taxa de ocupação de vagas (a)	Percentual de vagas ociosas	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos	Vagas ociosas		Taxa de ocupação de vagas (b)
2006	2.629.598	5.181.699	1.448.509	1.181.089	55,08%	44,92%	379.811	582.749	194.011	185.800	51,08%	48,92%
2007	2.823.942	5.191.760	1.481.955	1.341.987	52,48%	47,52%	392.285	551.036	184.773	207.512	47,10%	52,90%
2008	2.670.736	5.097.148	1.359.600	1.311.136	50,91%	49,09%	401.209	527.147	175.972	225.237	43,86%	56,14%
2009	3.164.679	6.223.430	1.511.388	1.653.291	47,76%	52,24%	406.835	544.176	170.079	236.756	41,81%	58,19%
2010	3.120.192	6.698.902	1.590.212	1.529.980	50,97%	49,03%	470.793	833.760	216.964	253.829	46,08%	53,92%
2011	3.228.671	9.166.587	1.686.854	1.541.817	52,25%	47,75%	466.907	1.139.015	206.894	260.013	44,31%	55,69%
2012	3.324.407	10.927.775	1.970.392	1.354.015	59,27%	40,73%	469.749	1.406.845	221.660	248.089	47,19%	52,81%
2013	3.429.715	11.945.079	1.951.696	1.478.019	56,91%	43,09%	429.765	1.431.317	217.238	212.527	50,55%	49,45%
2014	3.545.294	13.245.796	2.110.766	1.434.528	59,54%	40,46%	400.964	1.490.986	204.798	196.166	51,08%	48,92%
2015	3.754.284	14.026.122	1.944.178	1.810.106	51,79%	48,21%	409.562	1.582.037	188.954	220.608	46,14%	53,86%
Médias					53,69%	46,31%					46,92%	53,08%

*Licenciaturas em: Pedagogia, Biologia, Ciências, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Química e Sociologia.

Fonte: Elaborada a partir dos dados das simposes estatísticas do Censo da Educação Superior do INEP (2006-2015).

PROJETOS DE ENSINO DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL⁴⁰

Tânia Regina Zimmermann⁴¹

Introdução

O trabalho com a Licenciatura em História oportuniza discutir e apresentar possibilidades de formação de importantes e insubstituíveis profissionais. Eis uma tarefa de grande responsabilidade à qual estão associadas dificuldades que encontramos na tentativa de tornar, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, os estágios, além de teóricos, meios práticos para o percurso humano em direção à almejada cidadania e, quiçá, a alguma práxis alternativa. Nesse processo formativo, somos impulsionados a refletir e perseguir passos operativos, os quais serão elencados neste capítulo⁴².

Inúmeras questões emergem em torno da formação de professores no que se refere a sua bagagem teórica e metodológica; habilidades formativas e pessoais, para trabalhar com as diversidades e situações desafiadoras em sala de aula; posicionamentos sobre propostas governamentais e pedagógicas. Temos, assim, um borbulhar de questões de cunho pedagógico em torno da formação dos acadêmico-estagiários. Nesse sentido, queremos nos direcionar ao estágio curricular como uma etapa relevante, mas não única, na formação do futuro profissional do ensino de História.

Vale lembrar que o estágio curricular é tema de inúmeros debates no Brasil (como a educação escolarizada), levantando discussões quanto a sua aplicabilidade,

⁴⁰ Parte deste artigo foi publicada, em coautoria com Fausto Alencar Irschlinger, na revista *Educere*, v. 5, n. 1, p. 3-13, 2006.

⁴¹ Professora de Estágio Supervisionado – Ensino Fundamental da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, unidade de Amambai (MS). Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁴² Este texto foi inicialmente desenvolvido juntamente com o professor Fausto Irschlinger, da Universidade Paranaense, *campus* de Cascavel. No ano de 2016, o foco foi a História Ambiental, em uma parceria estabelecida com o mestrando Juliano Delai, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

à mediação entre teoria e prática e a sua adequação junto às renovadas propostas e aos “novos rumos” da História. Parece que, ao mesmo tempo em que nos remetemos a “renovações”, visualizamos entraves.

Adicionados a esses entraves, detectamos certa inadequação da educação escolarizada ao panorama social brasileiro. Ligado a isso, temos o estágio, que, ao perseguir seus objetivos formativos, deveria tomar como ponto de partida a realidade e o cotidiano da sala de aula como fontes de conhecimento. Assim destaca Almeida:

Se o cotidiano de sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimento, é daí que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor no sentido de apropriar-se de um “fazer” e um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual (ALMEIDA, 1994, p. 39).

Servindo-nos das reflexões de Almeida, ao destacar o funcionamento da escola e das práticas de ensino, gostaríamos de salientar algumas distorções que poderiam ser percebidas nesse processo:

1) o conhecimento e a técnica não garantem um resultado final satisfatório, se se ignora o elemento humano como sujeito histórico; 2) o treinamento em métodos e técnicas não substitui a reflexão crítica; 3) o conteúdo assimilado somente como informação é passível de cair no esquecimento; 4) o foco principal da Prática de Ensino desloca-se para a carga horária dos estagiários como um objetivo a ser atingido e não como um meio para se alcançar determinados fins (ALMEIDA, 1994, p. 40).

Entretanto, apesar das problemáticas apontadas, somos inspirados pela perspectiva de que o estágio possa ser um dos instrumentos valiosos na formação do professor, sendo um aliado ao chamado saber fazer: um fazer politicamente comprometido, que vise a romper com a alienação, que não esteja centrado somente na técnica, mas na reflexão, e não seja apenas um mero requisito a ser cumprido pelo estagiário, mas uma possibilidade de esparramar ações sociais.

Chama-se a atenção, como destaca Almeida, ao papel do professor estagiário como agente comprometido com a educação, um ser dotado de criatividade e capaz de substituir um estágio curricular acrítico e apenas descritivo por um estágio crítico e relevante, interagindo com os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, apresentamos uma proposta de trabalho que pode contribuir com a ideia de um processo de estágio renovador. Trataremos, aqui, dos “Projetos de Ensino de História”. De certa forma, as temáticas apresentadas nos projetos foram discutidas previamente com os estagiários, pois elas tratam da possibilidade de articulação entre pesquisa e ensino, pensando conceitos-chave como identidade, meio ambiente, cultura, cidadania e gênero.

Importa, aqui, observar as especificidades das configurações espaciais e populacionais do *locus* da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, unidade de Amambai, na fronteira com o Paraguai, pois daí derivam as possibilidades de novos projetos. Na perspectiva de Roux (2008), para problematizar o ambiente em que se vive, cabe observar a produção de espaços dos sujeitos que habitam a fronteira. Os espaços ocupados pelos coletivos indígenas nas reservas⁴³ Limão Verde e Amambai advêm de um processo de expropriação territorial ao qual foram submetidos historicamente no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Esse processo foi acelerado após os contatos com a população que se estabeleceu na região a partir das ações exploratórias da Companhia Matte Larangeira e, posteriormente, o confinamento iniciado pelo Sistema de Proteção Indígena (SPI). Assim sendo, reservas indígenas foram instituídas no Brasil desde o final do século XIX e seguiram até a segunda metade do século XX.

Como um limite espacial, a fronteira condiciona usos, define traçados, influencia comportamentos como outrora no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, cuja construção da fronteira física mesclou a fronteira bandeirante, extrativista, agropecuária e política. Também se configuravam como ambientes de conflitos sociais pela posse da terra e como um lugar para aliviar as tensões sociais com a fuga de escravos, endividados, bandidos e soldados (VOLPATO, 1987). Destarte, a fronteira configurava-se como um lugar propício à insubordinação de indivíduos e grupos sociais em relação à legislação nacional e como um lugar de relativa liberdade de ação. Porém, a ocupação com vista à acumulação capitalista levou a novas configurações econômicas e políticas que alijaram muitos de seus habitantes indígenas para o confinamento espacial e social.

⁴³ Nesta pesquisa, usaremos os termos “reservas” e “terras indígenas”, pois são noções advindas com a legislação fundiária e os processos demarcatórios (este último, desde a Constituição Federal de 1988).

De acordo com Vietta (2001), a população indígena Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul é superior a 45 mil pessoas dispersas em 34 terras indígenas (TI) e reservas. No Estado, oito reservas foram demarcadas entre 1915 e 1928, e outras aldeias, reocupadas a partir da década de 1980. Segundo a pesquisadora, “[...] a fisionomia do território disponível para esta população foi profundamente alterada em um período bastante recente e relativamente curto” (VIETTA, 2001, p. 90).

O Município de Amambai soma aproximadamente 38 mil habitantes e situa-se ao sul do Estado do Mato Grosso do Sul. Em seu entorno, instituíram-se as reservas indígenas Amambai, Limão Verde e Jaguari, somando uma população de quase 9 mil indígenas de diferentes etnias (Guarani e Kaiowá), conforme os dados da coordenadoria da Fundação Nacional do Índio (Funai) no município. A reserva Amambai possui uma área de 2.429 hectares e uma população de 7.110 habitantes. A reserva Limão Verde conta com uma área de 608 hectares e em torno de 1.600 habitantes indígenas⁴⁴. Constata-se, pelo tamanho dessas áreas, que as terras são exíguas e limitam a capacidade de os coletivos étnicos gerirem seus recursos e manterem seus modos de vida tradicionais.

A criação de reservas naquela região com vistas a aldear os coletivos Kaiowá e Guarani⁴⁵ de Mato Grosso do Sul não se referia a seus *tekoha*⁴⁶ tradicionais, conforme os quais a aldeia se referia a espaços instituídos; ou seja, há uma abstração criada pelo Estado brasileiro para diferenciar os índios aldeados dos não aldeados. Esses últimos seriam concebidos como marginais e não merecedores da tutela estatal. Em Mato Grosso do Sul, indígenas não aldeados foram encontrados em estâncias, restos de bosques, beiras de estradas e cidades⁴⁷. Com o confinamento de indígenas em pequenos lotes, mais terras estavam disponíveis para a aquisição de proprietários privados e também se liberaria espaço para abrir estradas, estâncias e povoados não indígenas.

⁴⁴ Dados de 2014, obtidos no escritório regional da Funai de Amambaí (MS).

⁴⁵ Pereira (2008) observa que há muita confusão ao denominar os grupos étnicos no Mato Grosso do Sul apenas pela classificação linguística; por isso, a nomenclatura Kaiowá e Guarani leva em consideração o sistema de autodeterminação posto na Constituição Federal de 1988.

⁴⁶ Os *tekoha* tradicionais referem-se a uma unidade básica da organização social, na qual existe um conjunto de valores associados às relações de parentesco. Essas práticas ocorrem no território que ocupam, ou melhor, o local onde se concebem e se localizam tais relações. Atualmente, essa noção está muito mais inscrita nas relações sociais do que nas espaciais, conforme discutem Pereira (2008) e Vietta (2007).

⁴⁷ Conforme entrevista concedida por Graciela Chamorro à *Revista Espaço Ameríndio*, v. 5, n. 2, p. 143-158, 2001.

Porém, nesse processo de confinamento, a população das reservas crescia numericamente, e os modos de vida não comportavam seus modelos organizacionais. Em consequência disso, conflitos políticos, sociais, religiosos, econômicos e de gênero tornaram-se latentes e crescentes. Somam-se a isso problemas como a desnutrição, doenças, suicídio e violência como aspectos bárbaros desse processo de aldeamento.

É importante ressaltar que essas mudanças e problemas sociais advêm das mudanças nos vários módulos organizacionais em que viviam os coletivos, num sistema de coletividade em espaços maiores. Assim, muitos indígenas que nasceram depois desse processo de confinamento contínuo não conheceram a cultura tradicional de seu coletivo étnico. Cabe observar que as formas de organização social kaiowá e guarani e as circunstâncias vividas na atualidade são similares em ambas as reservas. A maior parte dessas populações aldeadas é do coletivo indígena Kaiowá.

Na atual situação vivida pelas famílias nas duas reservas, novas interações advindas a partir das transformações e mudanças provocadas com o contato não-indígena, o recolhimento das populações em áreas pequenas, o trabalho temporário dos homens fora da reserva, a profissionalização de mulheres, a diminuição de práticas xamânicas e de rituais, a degradação da paisagem natural e a introdução de drogas e bebidas alcoólicas dos não indígenas nessas comunidades reservadas redefinem as relações de gênero e as tornam conflitivas e, por vezes, violentas.

As configurações desse modo de vida e do esboroamento das relações cotidianas nos possibilitam inserir as discussões, sobretudo, na formação de professores para atuarem no ensino de História na região de Amambai⁴⁸.

Desenvolvimento: os projetos de ensino de História

Os projetos realizados nas escolas públicas de Amambaí (MS) traduzem-se em uma nova experiência. Embora de curta execução, ela é relevante em razão da possibilidade de ser uma referência para o trabalho contínuo em sala de aula com o sentido de romper com a mera (re)produção do conhecimento e revelar, em sua operacionalização, os sujeitos envolvidos no projeto, para que possam pensar e se

⁴⁸ Essas discussões foram em parte desenvolvidas no artigo intitulado “Relações de gênero e violência contra mulheres indígenas em Amambai-MS (2007-2013)”, publicado na Revista *Espaço Ameríndio*, v. 9, n. 1, p. 105-126, jan./jun. 2015.

pensar historicamente. Nesse sentido, propõe-se, nos projetos, uma metodologia dinâmica e crítica que ofereça mais de uma visão sobre determinados temas, sujeitos e temporalidades em uma perspectiva interdisciplinar.

Nessa lógica, os projetos inserem-se na proposta do ensino por eixos temáticos, em que a concepção de História é um “vir a ser” a partir das experiências cotidianas de professores, alunos e demais funcionários envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O ensino de História a partir dessa metodologia não implica no abandono do conteúdo, da visão da História como um processo com suas rupturas e continuidades, e da cronologia, pois devemos partir de um determinado sistema de referências.

Por meio da realização dos Projetos de Ensino, buscamos aproximar o “mundo” das universidades com o “mundo” dos estabelecimentos de ensino públicos, no caso, de Amambai. Nesse sentido, promovemos debates, pesquisas com alunos (pesquisa-ação), aulas-piloto, oficinas e atividades em torno da História do Estado junto a estudantes do ensino fundamental, envolvendo os alunos estagiários em História, professores e supervisores de estágio (UEMS), professores estaduais e comunidade escolar.

Além de temáticas sobre a História do Mato Grosso do Sul, também são desenvolvidos projetos que abordam temas como cidadania e identidade, meio ambiente, violência, diferenças socioeconômicas e culturais, diferenças étnicas, etárias e de gênero, observando-se as configurações socioculturais e econômicas.

Acreditamos que a História por meio de temáticas possibilite uma aprendizagem significativa, viabilizando uma construção de conhecimentos, pois é vista por um prisma de graduação de complexidade – partindo dos princípios (conceitos) mais gerais e relevantes até chegar aos específicos. Trabalhar temáticas implica novas problemáticas e diferentes visões dos vários grupos sociais, com aspectos mais próximos dos alunos e de sua sociedade.

Objetivos

Com a preparação e o desenvolvimento desses temas, objetivamos, entre outros aspectos:

- Proporcionar aos alunos do ensino fundamental maior conhecimento e reflexões sobre a História do Mato Grosso do Sul;
- Possibilitar que alunos/professores/estagiários de Licenciatura em História vivenciem o ambiente escolar, preparando-se para sua vida profissional e desempenhando ações práticas em torno do ensino de História;
- Possibilitar aos alunos/professores estagiários uma prática docente mais dinâmica;
- Proporcionar uma maior integração entre universidade, Curso de História e escolas.

Mas, além dos números e grupos envolvidos, gostaríamos de apresentar os passos operativos em torno dos projetos de ensino. Esses projetos, após idealizados conjuntamente pelos professores de Estágio Supervisionado (ensino fundamental) em História da UEMS (unidade de Amambai), são apresentados e efetuados em parceria com os estabelecimentos de ensino. Desse modo, os professores de História da rede de ensino são contatados e recebem esclarecimentos prévios sobre objetivos, temas e possibilidades de trabalhos, podendo sugerir alguns procedimentos.

Metodologia

A partir de esclarecimentos e preparações prévias, os estagiários de História organizam suas ações na busca e seleção de materiais e estratégias de atividades, sendo orientados pelos professores de várias disciplinas, sobretudo a de Metodologias do Ensino de História e Estágio Supervisionado⁴⁹. Vale salientar a contribuição de certas disciplinas na formação dos estagiários (como História Regional) para o processo preparatório dos projetos.

Após a formação de pequenos grupos de estagiários, passam a ser preparadas as aulas e as atividades/oficinas, buscando-se desenvolvê-las de forma dinâmica e abrangendo um número significativo de turmas nas escolas. Posteriormente, os estagiários e professores são deslocados para a escola, o que chamamos de Projetos de Ensino. Cabe lembrar que todos os professores das escolas envolvidas, inde-

⁴⁹ Neste capítulo, apresentamos alguns aspectos dos projetos de ensino de História. No entanto, discussões sobre o arsenal crítico do conhecimento histórico e questões sobre a didática da história podem ser vistas em Diehl e Machado (2001) e em Fonseca e Bittencourt (1998), constantes das referências deste capítulo.

pendentemente de pertencerem à área das Ciências Humanas, são convidados a acompanhar os projetos de ensino, obtendo a possibilidade de estabelecer relações com seus conteúdos, algo que, melhor fomentado, poderia interligar a perspectiva do ensino temático e multicultural presente nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Assim, chamamos a atenção para as considerações de Fonseca e Bittencourt (1998) sobre a necessidade de uma mudança pedagógica na formação inicial e continuada do docente, pois a formação se dá ao longo da história de vida dos sujeitos, somada com suas experiências docentes.

Nesse sentido, auxiliando nas aulas expositivas e dialogadas, os estagiários buscam utilizar ou criar diversos materiais em torno das temáticas propostas, como mapas específicos, cartazes, jornais impressos, imagens, charges, músicas, painéis contendo fotos e textos explicativos e materiais de auxílio diversos. No decorrer das atividades, também podem ser criados, com os alunos das escolas, diversificados materiais em torno das temáticas bases, promovendo maior interação entre os envolvidos, além da exposição de ideias e esclarecimentos de dúvidas. Logo, o objetivo desses trabalhos não está calcado na simples substituição dos conteúdos pelas técnicas, mas na elaboração de atividades ligadas aos temas e capazes de auxiliar na reflexão por parte dos alunos, despertando seu papel como sujeitos históricos em meio às diferenças e pré-conceitos.

Resultados

Junto ao desenvolvimento ou após a realização dos projetos, buscamos analisar suas contribuições e seus limites, tanto na perspectiva da escola envolvida (direção, professores, alunos) como por parte das experiências adquiridas e sugestões dos professores estagiários.

Tratando de avaliações, limites e possibilidades, podemos considerar que as atividades desenvolvidas em torno dos projetos ocorreram de forma positiva, destacando-se que a disponibilidade dos colégios e dos coordenadores e o acompanhamento por parte dos professores da instituição revelam-se centrais na realização dos trabalhos e na obtenção dos objetivos alinhavados.

Os horários dos trabalhos também podem ser considerados adequados, bem como a estrutura geral dos projetos, mas se destaca a necessidade de am-

pliação do tempo de execução. Conforme as avaliações gerais dos estagiários, o desempenho do projeto, na maioria das vezes, superou as expectativas, chegando a ser categorizado como uma “excepcional experiência-prática para a formação de professores de história”, além de “uma boa oportunidade para desenvolver trocas de experiências com seus colegas estagiários”.

Outro ponto fundamental é a percepção e o posicionamento da maioria dos alunos das escolas, que destacam a maneira dinâmica e participativa dos trabalhos, aliando à história de seu Estado e região noções de cidadania, deveres e direitos, aspectos culturais, o que contribui para o conhecimento e a formação crítica.

Nas avaliações dos estagiários, fica evidente que se tornou possível, com o desempenho dos projetos, conhecer uma nova realidade de trabalho, bem como obter retornos diferenciados na aplicação das temáticas em mais de uma turma de alunos, percebendo, assim, as diversidades.

No entanto, no que se refere aos limites, um ponto merece destaque: constata-se que alguns alunos de ensino fundamental demonstram, inicialmente, certo descontentamento com a disciplina de História, o que acaba exigindo estratégias que visam a seu envolvimento com os projetos apresentados pelos professores estagiários. Mas, na maioria dos casos, no decorrer de sua realização, os alunos acabam se incorporando e participando das oficinas e atividades propostas.

No que se refere aos estagiários, podemos observar, inicialmente, certa apreensão frente ao desafio dos projetos e suas temáticas. Ainda assim, com relação à maioria dos estagiários, fica evidente o comprometimento e a significativa preparação e participação nas atividades do projeto. Por outro lado, um pequeno número desses “novos professores” não se empenha de modo a atender às expectativas, merecendo, assim, maiores reflexões e motivação para sua prática.

Quanto aos professores de Estágio Supervisionado, é visível seu comprometimento na realização dos projetos e sua contribuição para esses novos profissionais. No entanto, revelam a necessidade de obter um tempo ainda maior (delegado pelas instituições superiores) para seu deslocamento e acompanhamento dos estagiários, visando ao compromisso de auxiliar o saber fazer. Sobre esse processo nos estágios, Almeida tece as seguintes considerações:

Se os estágios em Prática de Ensino feitos durante a formação forem produtivos e ricos em experiência e a não um fazer burocratizado que vise apenas o cumprimento de carga horária exigida, estes serão um instrumento valioso para desenvolver a postura crítica e proporcionar o referencial teórico-prático necessário ao profissional que exigem os tempos atuais, para a melhoria da escola e da educação – com conseqüências sociais alentadoras, mesmo que seja a longo prazo (ALMEIDA, 1994, p. 42).

Nesse sentido, sente-se a necessidade de ampliação dos trabalhos em torno da História do Mato Grosso do Sul, cidadania e identidade, meio ambiente e do desenvolvimento de uma maior consciência sociocultural, com a ampliação de parcerias entre universidades e escolas.

Palavras finais

Buscamos, aqui, apresentar a modalidade de projetos de ensino como uma possibilidade, auxiliando na preparação e formação de professores e seu referencial teórico-prático, contribuindo para o que chamamos de “fascínio”. Além disso, essas alternativas podem proporcionar maior integração entre universidade e escolas públicas; entre estagiários e alunos do ensino fundamental; entre formação e reflexão, valorizando o aluno e seu universo. Outro ponto importante diz respeito à busca da transversalidade, incluindo as demais áreas do conhecimento no trabalho com os projetos e temáticas bases⁵⁰. Apoiamo-nos em Fonseca e Bittencourt quanto à defesa da necessidade de uma reflexão permanente sobre nossa formação e nossas ações, no texto em que trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dos PCN e do ensino de História:

[...] ensinar e aprender história requer de nós, professores de história, a retomada de uma velha questão: o papel formativo do ensino de história. Devemos pensar sobre a possibilidade educativa da história, ou seja, a história como saber disciplinar que tem um papel fundamental na formação da consciência histórica do homem, sujeito de uma sociedade marcada por diferenças e desigualdades múltiplas. Requer assumir o ofício de professor de história como uma forma de luta política e cultural. A relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem

⁵⁰ Discussões sobre o uso de temáticas no ensino de História podem ser encontradas em obras como as de Caimi (2001) e Caimi, Machado e Diehl (2002), constantes das referências deste capítulo.

ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferenças culturais e grupos sociais, entre a teoria e a prática, a política e o cotidiano, a história, a arte e a vida (FONSECA; BITTENCOURT, 1998, p. 37).

Nota-se que a função formadora da universidade não se concretiza de uma só vez; trata-se de um processo contínuo, que não se produz apenas no interior de um grupo, sendo resultado de condições históricas. A formação de profissionais como pessoas e cidadãos é uma das tarefas complexas a ser desenvolvida pelas universidades, mas não como obstáculo, e sim como desafio. Se parece importante os profissionais terem conhecimento dos entraves, também é importante proporem alternativas para a sociedade circundante.

O estágio proposto por meio de projetos de ensino contribui expressivamente para a relação entre teoria e prática e o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, o estágio curricular, desenvolvido individualmente ou em parceria em determinada turma de alunos, não pode ser descartado, mas considerado como um momento eivado de possibilidades, atentando-se para que não seja concebido como uma carga horária pré-fixada pela disciplina de estágio supervisionado.

Referências

ALMEIDA, J. S. Estágio supervisionado em prática de ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular? **ANDE**: Revista da Associação Nacional de Educação, v. 13, n. 20, p. 39-42, 1994.

CAIMI, F. E. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

_____; MACHADO, I. P.; DIEHL, A. A. **O livro didático e o currículo de história em transição**. Passo Fundo: UPF, 2002.

DIEHL, A. A.; MACHADO, I. P. **Apontamento para uma didática da história**. Passo Fundo: Clío, 2001.

FONSECA, S. G.; BITTENCOURT, C. (Orgs.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PEREIRA, L. M. A criança kaiowa, o fogo doméstico e o mundo dos parentes: espaços de sociabilidade infantil. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 32., 2008. Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPOCS, 2008.

ROUX, M. O re-encantamento do território: o território nos rastros da complexidade. In: SILVA, A. A. D.; GALENO, A. (Orgs.). **Geografia, ciência do complexo: ensaios transdisciplinares**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VIETTA, K. Tekoha e te'y guasu: algumas considerações sobre articulações políticas Kaiowá e Guaraní a partir das noções de parentesco e ocupação espacial. **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 89-102, out. 2001.

_____. **Histórias sobre terras e xamãs kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

VOLPATO, L. R. R. **A conquista da terra no universo da pobreza: formação da fronteira oeste do Brasil (1719-1819)**. São Paulo: Hucitec, 1987.

PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DOCENTE (PAD): RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA IES MUNICIPAL

Silvio Carvalho Neto⁵¹
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira⁵²
Alfredo José Machado Neto⁵³
Welton Roberto Silva⁵⁴

Introdução

O setor educacional é afetado por diversos fatores econômicos e sociais, internos e externos às Instituições de Ensino Superior (IES). O número de alunos que frequentam o ensino superior municipal tem sido reduzido, as salas de aulas estão com percentual de ocupação baixo e capacidade ociosa em termos de vagas oferecidas. A maioria das instituições, especialmente as que cobram mensalidades do corpo discente, enfrenta uma queda acentuada no número de matrículas (INEP, 2016).

Além dessa situação crítica, em termos do número de ingressantes, as instituições sofrem também com um alto índice de evasão na maioria dos cursos, com relação aos estudantes de graduação que deixam de frequentar as aulas. Os motivos são diversos, mas a recessão que atingiu o Brasil no último triênio (2014-2016) potencializou o número de alunos que abandonam os estudos e deixam o curso superior (INEP, 2016).

⁵¹ Doutor em Ciências no Programa de Administração da Universidade de São Paulo (USP). Professor e Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF).

⁵² Doutora em Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Professora e Pró-Reitora Acadêmica do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF).

⁵³ Doutor em Ciências no Programa de Administração da Universidade de São Paulo (USP). Professor e Reitor do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF).

⁵⁴ Mestre pelo Programa de Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF). Pesquisador do Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (IPES) do Uni-FACEF.

Observa-se que os principais fatores externos para a evasão concentram-se na dificuldade financeira de custear o curso e em outras oportunidades de trabalho e/ou estudo em outras instituições e localidades. Entre os fatores internos, é comum observar que o aluno deixa o curso especialmente por dificuldade didática de aprendizagem ou por descontentamento com a organização curricular oferecida pela IES, por conta da formação continuada do docente. É sobre esse último item que as instituições têm mais controle e podem efetivamente exercer atuação, ao contrário dos aspectos externos e das dificuldades individuais de cada discente em específico.

O investimento na capacitação docente torna-se, então, imperativo para que esse descontentamento seja minimizado, a partir, principalmente, da disponibilização de um serviço educacional de melhor qualidade, partindo-se, é óbvio, do pressuposto de que investir na capacitação do docente, nos moldes do que aponta Delors (2004), no tocante ao aprender a fazer, gera uma transferência assimilada ao corpo discente da instituição.

O presente trabalho discute a temática do auxílio à capacitação docente, na medida em que apresenta um relato de experiência de uma IES municipal em termos da implantação de um Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD). Desse modo, o objetivo é relatar a experiência de implantação do Programa no Centro Universitário, apontando os principais aspectos relativos às características do Programa, seus módulos e seus reflexos perante o corpo docente da IES.

Método

O método deste trabalho de pesquisa é considerado como um estudo de caso, pela exploração aprofundada do caso em questão, com abordagem de dados essencialmente exploratória e qualitativa (CHIZZOTTI, 2000).

A investigação foi realizada ainda com pesquisa em fontes secundárias, textos e documentos da instituição, e com o material fornecido pelos palestrantes e ministrantes de oficinas dos eventos constantes do Programa de Aperfeiçoamento Docente. Justifica-se a caracterização como um estudo de caso por conta da descrição detalhada dos dados com a interpretação, a partir de um contexto e

dispondo de uma variedade de fontes de informação acerca das questões discutidas (LÜDKE; ANDRÉ, 2004; YIN, 2005).

A IES objeto do estudo é um Centro Universitário Municipal localizado na cidade de Franca, no Estado de São Paulo, que atua nas áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas, Engenharias e Ciências da Saúde. Possui cerca de dois mil estudantes na graduação e duzentos em pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Observa-se que a instituição objeto de estudo é administrada pelo município como uma autarquia, porém, não recebe recursos municipais para seu custeio, tendo, assim, a responsabilidade de repassar ao corpo discente o custo de sua manutenção e atividades.

A instituição foi inaugurada em 1951, como uma faculdade, oferecendo à comunidade apenas o Curso de Ciências Econômicas. A partir da década de 1970, começou seu caminho de expansão, com a criação dos Cursos de Administração e Ciências Contábeis. No ano de 2004, a instituição passou a ser Centro Universitário, e aumentou o número de cursos e departamentos, bem como de discentes de graduação e pós-graduação.

Em 2016, a instituição ofereceu cursos de graduação e de pós-graduação nas diversas áreas de atuação, tendo aproximadamente dois mil alunos. Atualmente, são oferecidos doze cursos de graduação, sendo dez de bacharelado: Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, Medicina, Psicologia, Turismo, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e Engenharia Civil; e dois cursos de licenciatura: Letras e Matemática. Todos os cursos da IES são presenciais, e a instituição não apresenta, ao longo de sua história, iniciativas de implantação de cursos de caráter semipresencial ou exclusivamente a distância.

Pensando na continuidade da formação, a IES oferece uma diversidade de cursos de pós-graduação *lato sensu*, cujo objetivo é possibilitar ao discente uma formação específica em negócios, o que lhe possibilita ações para otimização de resultados, por meio de métodos contemporâneos de gestão; e oferece também o Programa de Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Regional, que, por ser interdisciplinar, articula pesquisas dos diversos departamentos e áreas da IES.

Os alunos, em conjunto e sob a orientação do corpo docente, desenvolvem atividades de pesquisa, tanto no âmbito da graduação quanto no da pós-graduação, impulsionados pelos departamentos e pelos grupos de pesquisa constituídos por pesquisadores e estudantes, algumas vezes, em conjunto com pesquisadores de outras instituições.

Contexto do PAD

O Centro Universitário conta, atualmente, em seu quadro docente, com aproximadamente 120 professores, sendo a maioria absoluta (94,62%) dos docentes com formação de mestre e/ou doutor. Do total, 55,91% são mestres e 38,71% são doutores. Eles atuam nos diversos cursos oferecidos pela IES e são concursados em sua área de atuação.

Por ser uma autarquia municipal, o processo de contratação docente ocorre por vias de concurso, respeitando e estabelecendo os trâmites exigidos nesse tipo de contratação, burocráticos, de prazos e de formato. Os professores contratados possuem vínculo de trabalho por meio da CLT e ressalta-se que o mesmo processo burocrático característico do trabalho na esfera pública ocorre também com o processo de desligamento do docente, que deve respeitar as regras do serviço público, sendo exigida a aplicação de advertências, suspensões, processos administrativos com ampla defesa.

No âmbito dos objetivos do Centro Universitário Municipal, encontra-se um objetivo específico que se refere à capacitação de seu corpo docente, que é o de desenvolver uma política de qualificação e formação continuada de docentes, com recursos próprios e/ou com externos, oriundos de parcerias com órgãos empresariais e institucionais, bem como promover o aperfeiçoamento permanente do respectivo plano de carreira (UNI-FACEF, 2016). O objetivo está devidamente legitimado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 (UNI-FACEF, 2014).

Essa proposta de qualificação docente permite atingir resultados em outro objetivo específico da IES, que é o de desenvolver, no projeto institucional, uma proposta pedagógica que constitua o ponto central de sua autonomia, contendo os pressupostos básicos que norteiam as atividades de ensino, iniciação à pesquisa e à

extensão, com vista à melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados. O Quadro 1 apresenta as metas, os objetivos e as estratégias de formação continuada docente estabelecidos no PDI.

Quadro 1 – Metas, objetivos e estratégias de formação continuada docente

Metas	Objetivos	Estratégias
<p>Avançar no reconhecimento de sua excelência no campo do ensino apontada em avaliações externas.</p>	<p>Atualizar o docente em sua área específica de conhecimento; Valorizar o trabalho docente e a orientação à iniciação à pesquisa; Manter o docente em sintonia com as alterações e os estudos que norteiam o processo ensino-aprendizagem; Promover atividades de formação continuada, por meio do Programa de Aperfeiçoamento Docente.</p>	<p>Oferecer cursos de caráter interdisciplinar, em função da proposta Pedagógica do Centro Universitário; Oferecer cursos específicos nas áreas de conhecimento em que o Centro Universitário mantém cursos; Oferecer programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área interdisciplinar, para a capacitação e qualificação de professores que possuem apenas a especialização; Reforçar as estruturas de apoio à inovação pedagógica e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores; Estimular a qualidade, a inovação e a renovação dos métodos de ensino-aprendizagem; Disponibilizar, para os docentes, material bibliográfico impresso e digital e os equipamentos necessários para as atividades de ensino, pesquisa e extensão; Organizar oficinas, palestras e mesas-redondas na IES, a fim de fomentar discussões que capacitem os docentes e os mantenham atualizados nos contextos didáticos e pedagógicos.</p>
<p>Ampliar a quantidade de docentes com título de Doutor, mediante exigência do título em Concurso e qualificação dos atuais Mestres.</p>	<p>Qualificar o docente para o desempenho profissional em ensino superior; Elevar a qualidade do ensino de graduação e pós-graduação <i>lato-sensu</i> e <i>stricto sensu</i>; Fomentar a produção científica do Centro Universitário; Elevar a qualidade dos serviços prestados à comunidade.</p>	<p>Solicitar, nos editais de concursos, sempre que possível, candidatos com título de doutor; Subsidiar, financeiramente, a participação de docentes em programas de doutorado recomendados pela Capes; Conceder um afastamento pelo período de vigência de bolsa de estudo obtida através da Instituição Mantenedora do Programa de Pós-Graduação, ao qual ele se encontra vinculado; Conceder ajuda de custo para a participação do docente em congressos e simpósios nacionais e internacionais, para a apresentação de trabalhos; Promover sua ascensão na carreira docente do Centro Universitário, após a defesa de sua tese.</p>

<p>Reduzir a quantidade de docentes com título de Mestre, pela qualificação dos atuais. Em novas contratações, a exigência será pelos portadores de título de Doutor.</p>	<p>Elevar a qualidade dos serviços prestados à comunidade no que se refere ao ensino de graduação, pós-graduação e extensão; Qualificar o docente para o desempenho profissional em ensino superior; Fomentar a produção científica do Centro Universitário.</p>	<p>Alterar, observada a necessidade, a forma de contratação do docente aprovado em concurso de Doutor, passando a remunerá-lo por tempo parcial ou integral, com o objetivo de buscar financiamentos de pesquisa e aprimoramento do ensino; Subsidiar, financeiramente, a participação de docentes em programas de doutorado recomendados pela Capes; Conceder afastamento pelo período de vigência de Bolsa de Estudo, obtida através de Instituições Mantenedoras do Programa de Pós-Graduação e Alta Formação. Conceder ajuda de custo para a participação do docente em congressos e simpósios nacionais e internacionais, para apresentação de trabalhos; Promover sua ascensão na carreira docente do Centro Universitário, conforme item do Projeto do Centro Universitário, após a defesa de sua dissertação.</p>
<p>Reduzir a quantidade de docentes com título de especialista, pela qualificação dos atuais. Em novas contratações a exigência será pelos portadores de título de Doutor.</p>	<p>Elevar a qualidade dos serviços prestados à comunidade no que se refere ao ensino de graduação, pós-graduação e extensão; Qualificar o docente para o desempenho profissional em ensino superior; Fomentar a produção científica do Centro Universitário.</p>	<p>Oferecer programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> na área interdisciplinar, para a capacitação e a qualificação de docentes que possuem apenas o título de especialização; Incentivar a participação dos docentes em cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em outras IES; Subsidiar, financeiramente, a participação de docentes em programas de mestrado recomendados pela Capes; Conceder afastamento pelo período de vigência de Bolsa de Estudo, obtida através de Instituições Mantenedoras do Programa de Pós-Graduação e Alta Formação. Conceder ajuda de custo para a participação do docente em congressos e simpósios nacionais e internacionais, para apresentação de trabalhos; Promover sua ascensão na carreira docente do Centro Universitário, conforme item do Projeto, após a defesa de sua dissertação.</p>
<p>Dar continuidade ao Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD).</p>	<p>Fomentar discussões na tentativa de responder aos problemas contemporâneos da graduação e da pós-graduação; Efetivar reflexões oriundas da formação continuada, por meio de ações teórica e metodologicamente sustentadas.</p>	<p>Organizar eventos, como palestras, oficinas, mesas redondas, que resultem em ações de um corpo docente capacitado e atualizado.</p>

Dessa forma, a Pró-Reitoria Acadêmica do Centro Universitário, em conjunto com as ações de aperfeiçoamento propostas pela Reitoria e ratificadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da IES, que é formado pelos Chefes de Departamentos dos diversos cursos e programas oferecidos, passou a investir em um programa sistemático e consistente de capacitação docente, tendo por pano de fundo a premissa de que o investimento na formação docente se reflete na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

O Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD) foi implantado em 2014. Esse Programa é oferecido semestralmente a todos os professores da instituição, a título de formação continuada e de atualização. O propósito principal do PAD é a organização de oficinas, palestras, mesas-redondas e reuniões pedagógicas dos cursos de graduação ministrados na IES, bem como o intercâmbio de ideias e reflexões entre o corpo docente da instituição.

Desde fevereiro de 2014 até o segundo semestre de 2016, foram realizados nove encontros no âmbito do PAD, que se originaram a partir das sugestões dos próprios chefes de departamentos, nas reuniões do CEPE, refletindo a demanda do corpo docente em última instância.

Os temas abordados também saíram das ações e visões da Reitoria com relação aos tópicos de importância em termos das fragilidades acadêmicas do corpo docente observadas. Por meio das observações dos elementos essenciais de uma prática docente significativa, que prima pela seleção do conteúdo correlacionada com os objetivos de aprendizagem, além de questões metodológicas, de avaliação e de composição bibliográfica, estabeleceu-se a demanda de formar os docentes nos itens básicos do fazer pedagógico.

Os temas abordados durante os dois anos de eventos do PAD foram relacionados à elaboração de questões objetivas e discursivas, à capacitação em diário eletrônico e biblioteca virtual, ao aprendizado baseado em equipe, ao impacto das novas tecnologias no ensino superior, ao desenvolvimento de competências e de habilidades e desafios na formação profissional universitária, à facilitação da aprendizagem e aos conceitos e estratégias inovadoras para o ensino de graduação, especialmente abordando as metodologias ativas.

O Quadro 2 apresenta uma síntese com a ordem cronológica dos módulos e suas respectivas datas aplicados no Programa de Aperfeiçoamento Docente, entre os meses de fevereiro de 2014 e julho de 2016.

O PAD foi concebido no contexto de capacitar o docente com vista a aumentar a qualidade, o número de ingressantes e evitar a evasão de alunos. O número de interessados que procuram o ensino superior, nas instituições municipais, reduziu acentuadamente, como mostram os dados do INEP (2016), expostos no Anexo A.

O público do Programa é composto por docentes do ensino superior, com contratação definitiva ou temporária, tendo, em sua maioria, vários anos de atuação como docente na instituição, especialmente os docentes dos cursos da área de ciências sociais aplicadas, pioneiros da instituição.

Em razão de a maioria dos cursos oferecidos pela IES ser de bacharelado, grande parte dos professores é bacharel em sua respectiva área de atuação, o que resulta em uma inserção mais natural desses profissionais no mercado de trabalho e menos no contexto educacional.

Quadro 2 – Módulos e datas do Programa de Aperfeiçoamento Docente

Módulo	Título
Módulo I Fevereiro de 2014	Elaboração de Questões Objetivas
Módulo II Fevereiro de 2014	Capacitação em Diário Eletrônico
Módulo III Julho de 2014	Aprendizado Focalizado Baseado em Equipe (AFbE) na Capacitação de Multiplicadores: uma Proposta de Metodologia Didática
Módulo IV Julho de 2014	Elaboração de Questões Discursivas
Módulo V Fevereiro de 2015	Educação Transformadora: o impacto das novas tecnologias no Ensino Superior
Módulo VI Fevereiro de 2015	Capacitação em Biblioteca Virtual
Módulo VII Julho de 2015	O Exame Nacional de Desempenho, o Desenvolvimento de Competências e de Habilidades: Desafios na Formação Profissional Universitária
Módulo VIII Fevereiro de 2016	A Facilitação da Aprendizagem como Perspectiva para o Ensino Superior Atual
Módulo IX Julho de 2016	Conceitos e Estratégias Inovadoras para o Ensino de Graduação

Fonte: Elaborado pelos autores

Esse perfil de docente tende a se afastar das reflexões didático-pedagógicas próprias da formação de licenciados, o que justifica o investimento no PAD, porque, independentemente de os professores serem bacharéis ou licenciados, é necessária a atualização constante e periódica do contexto de vanguarda do corpo docente.

Aspectos pedagógicos no PAD

Inicialmente, o PAD concentrou esforços na capacitação do docente em termos de sistemas de avaliação especificadamente para a elaboração de questões objetivas e discursivas (MOREIRA, 2014), análogas às encontradas nas provas do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (Enade).

O propósito principal e foco dessa capacitação foi o de apresentar, aos docentes, as habilidades e as competências aplicadas na elaboração de questões para os instrumentos de avaliação e ressaltar os aspectos fundamentais da tarefa de produção de questões de avaliação.

A premissa para a aplicação dessa temática no PAD é a de que o sucesso na aprendizagem está, cada vez mais, correlacionado ao processo de avaliação, para que se torne instrumento que verifique o saber pensar e agir do estudante, por meio do domínio de certas habilidades e competências, muito mais que o foco tradicional, conteudista, centralizado na memorização de conteúdo (FREIRE, 1996).

A ideia foi refletir sobre como tornar os instrumentos de avaliação mais eficientes e modernos. Foram discutidas as etapas de aprendizagem e suas relações com as estruturas das questões, sendo que cada etapa mais avançada pressupõe a conquista da anterior. Portanto, as questões têm diversos níveis de dificuldade, baseadas no foco a que se destinam, observadas as etapas de aprendizagem (PIAGET, 2006) e a avaliação das habilidades e competências (PERRENOUD, 2007) que se deseja realizar. Foram apresentados exemplos de questões de afirmação incompleta, interpretação, razão e asserção e de questões de respostas múltiplas de diversos níveis de dificuldade e suas características.

Outro ponto central de tema inserido no PAD foi o impacto das novas tecnologias de informação e comunicação na docência no ensino superior. Foram discutidos temas como a relação de novas tecnologias e as características e o perfil

da nova geração de alunos (CALLIARI; MOTA, 2012), as características da educação aberta e flexível e os conceitos e apontamentos de aprendizagem colaborativa (MAIA, 2010).

Outra preocupação da IES e conteúdo abordado no PAD foi o de Aprendizado Focalizado baseado em Equipe (AFbE) na capacitação de multiplicadores. Com base no trabalho de Profeta e Profeta (2013), o intuito dessa capacitação foi o de visitar algumas metodologias didáticas tradicionais, analisando suas características e adequações/inadequações e apresentando uma proposta de metodologia didática de capacitação de multiplicadores por meio de uma dinâmica de grupo entre os docentes participantes, como forma de exemplificar a utilização de tecnologias de informação, na construção de conhecimento, mediante a utilização da aprendizagem ativa.

As metodologias de aprendizagem baseadas em equipe e as metodologias de aprendizagem ativas – discutidas, respectivamente, por Profeta e Profeta (2013) e Bollela et al. (2014) – e seus conceitos e estratégias inovadoras para o ensino de graduação tornaram-se foco central do PAD e certamente estão entre os temas que devem continuar a ser abordados na sequência dos encontros.

O foco em um dos eventos do PAD foi a apresentação de conceitos básicos e comuns que sustentam as inovações e as boas práticas de ensino (BOLLELA, 2016). Foram discutidos temas como a aprendizagem superficial e a profunda e a importância do reconhecimento prévio do nível do aprendiz e do contexto em que ele se encontra, uma vez que o contexto é fundamental para quem aprende e o processo de aprender, dado que ajuda a criar um mapa mental que auxilia a recuperar e conectar o conhecimento prévio e o aprendizado atual.

Outros temas discutidos no âmbito do Programa e de novas estratégias inovadoras de ensino foram as aulas teóricas interativas, o processo de estudo independente, a aprendizagem com os pares (*Peer Learning*), o ensino híbrido, o uso de tecnologia em sala de aula (*Flipped Classroom*) e a aprendizagem baseada em equipes.

Também foram abordados, no PAD, os critérios para a facilitação da aprendizagem como perspectiva para o ensino superior atual. Na ocasião, destacou-se a necessidade de o docente do ensino superior cumprir a tarefa relevante de

construção do conhecimento, por meio de pesquisa. A ação exige estudo, domínio de procedimentos e técnicas e acesso a estudos e teorias.

Além disso, houve uma apreciação comparativa entre os jovens que chegam à universidade e se deparam com uma abordagem tradicional de ensino, que, muitas vezes, afugenta-os dos cursos. Nesse sentido, deve ser despertada uma atuação didática no docente que planeja um compartilhamento de aprendizagens com os estudantes. O docente deve orientar os estudantes, mas deixá-los livres para o protagonismo na construção do próprio conhecimento.

Outro assunto abordado foram as características do Enade relativas às formas de correção de questões discursivas de modo a eliminar aspectos subjetivos, bem como o que esse exame reflete no desenvolvimento de competências e de habilidades e os desafios na formação profissional universitária.

Por fim, o PAD tratou de questões de funcionamento diário da IES, especialmente com a capacitação dos docentes para o uso de novos sistemas implantados na instituição. Foram feitas capacitações para o uso do diário eletrônico e dos sistemas de biblioteca virtual. Neste último tópico, o conteúdo foi o do amplo acesso às Bibliotecas Digitais Pearson, Elsevier e Biblioteca Digital Uni-FACEF, que contêm acervo digital de publicações científicas, com o objetivo de integrar os avanços tecnológicos ao ensino de qualidade já oferecido.

Observou-se a necessidade de o corpo docente dominar o conceito de multiplataforma, pelo oferecimento de um amplo conteúdo multimídia que auxilia tanto o corpo docente quanto discente, dentro e fora da sala de aula.

Considerações finais

O investimento na qualidade de ensino é crucial para a sobrevivência das IES em um mercado competitivo e altamente globalizado e interconectado. A capacitação docente é ponto fundamental para o oferecimento de qualidade no ensino e faz com que o descontentamento do discente, com relação ao serviço educacional prestado pela IES, possa ser reduzido, evitando, assim, a evasão ou troca de instituição, no decorrer do curso, por parte do discente.

O propósito principal deste capítulo foi o de apresentar um relato de experiência de uma IES municipal na implantação de um PAD, relatando essa experiência de implantação e apontando os principais aspectos relativos a seus módulos e suas respectivas características.

Acredita-se que, apesar de estar ainda em seu início, o Programa pode ser considerado como uma iniciativa relevante para a capacitação docente. O nível de participação do corpo docente nos módulos foi satisfatório se comparado com as iniciativas de capacitação anteriores ao Programa. Por percepções de senso comum, houve um *feedback* inicial positivo em comentários e aplicações pontuais em torno do conteúdo dos módulos apresentados, especialmente nos cursos mais recentes oferecidos pela IES.

Cada temática trazida para os encontros gerou a possibilidade de discussões interdisciplinares, uma vez que o grupo de docentes reunido tem formação em diversas áreas de conhecimento. Essas discussões são ricas, pois se entende que a própria essência do saber é interdisciplinar por natureza.

Os resultados e as discussões apresentadas neste capítulo apontam as características e os benefícios da aplicação do PAD na IES. O compartilhamento das ações desse Programa pode servir de referência para projetos similares em outras instituições de ensino.

Referências

BOLLELA, V. R. **Conceitos e estratégias inovadoras de ensino**. 2016. Programa de Aperfeiçoamento de Docentes. Apostila, julho de 2016.

_____ et al. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. **Medicina**, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 293-300, 2014. Disponível em: <<http://revista.fmrp.usp.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CALLIARI, M.; MOTTA, A. **Código Y: decifrando a geração que está mudando o país**. São Paulo: Évora, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/INEP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 16 dez. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MAIA, M. C. Entendendo a necessidade de renovação no processo de ensino e aprendizagem. **RAE Eletrônica** (Online), v. 9, p. 1-5, 2010.

MOREIRA, V. **Programa de Aperfeiçoamento de Docentes**. 2014. Oficina de Questões Objetivas e Discursivas. Apostila. Franca: Uni-FACEF, 2014.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PROFETA, R. A.; PROFETA, G. A. C. Aprendizado focalizado baseado em equipe (AFBE) na capacitação de multiplicadores: uma proposta de metodologia didática. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2013. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: AN-GRAD, 2013. p. 1-12.

UNI-FACEF. Centro Universitário Municipal de Franca. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Franca: UNI-FACEF, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO A

Tabela 1 – Matrículas do Ensino Superior entre 2012 e 2015

Ano	Matrículas Ensino Superior	
	Total IES	IES Municipais
2012	7.037.688	184.680
2013	7.305.977	190.159
2014	7.828.013	165.085
2015	8.027.297	118.877

Fonte: MEC/INEP/DEED (INEP, 2016)

Tabela 2 – Ingressantes do Ensino Superior entre 2012 e 2015

Ano	Ingressantes Ensino Superior	
	Total IES	IES Municipais
2012	2.747.089	61.082
2013	2.742.950	63.737
2014	3.110.848	52.935
2015	2.920.222	36.564

Fonte: MEC/INEP/DEED (INEP, 2016)

Tabela 3 – Concluintes do Ensino Superior entre 2012 e 2015

Ano	Concluintes Ensino Superior	
	Total IES	IES Municipais
2012	1.050.413	30.007
2013	991.010	31.050
2014	1.027.092	24.079
2015	1.150.067	18.679

Fonte: MEC/INEP/DEED (INEP, 2016)

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA TRAJETÓRIA DO PET-SAÚDE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque⁵⁵

Fabianno Cavalcante de Carvalho⁵⁶

Marcos Aguiar Ribeiro⁵⁷

Ana Suelen Pedroza Cavalcante⁵⁸

Diógenes Farias Gomes⁵⁹

Maristela Inês Osawa Chagas Vasconcelos⁶⁰

Maria Socorro de Araújo Dias⁶¹

Maria Adelane Monteiro da Silva⁶²

Cibelly Aliny Siqueira Lima Freitas⁶³

⁵⁵ Doutora em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Vice-Reitora da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Docente do Curso de Enfermagem da UVA, do Programa de Mestrado Acadêmico em Saúde da Família da UFC e do Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família – Renasf/Fiocruz. Tutora do PET-Saúde/GraduaSUS.

⁵⁶ Doutor em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa. Reitor e docente do Curso de Zootecnia da UVA.

⁵⁷ Mestrando em Saúde da Família pela UFC. Docente Colaborador do Curso de Enfermagem da UVA. Tutor do PET-Saúde/GraduaSUS.

⁵⁸ Mestranda em Saúde da Família pela UFC.

⁵⁹ Mestrando em Saúde da Família pela UFC. Bolsista de Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (Capes).

⁶⁰ Doutora em Enfermagem pela UFC. Pró-Reitora de Extensão e Cultura da UVA. Docente do Curso de Enfermagem da UVA, do Programa de Mestrado Acadêmico em Saúde da Família da UFC e do Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família – Renasf/Fiocruz. Tutora do PET-Saúde/GraduaSUS.

⁶¹ Doutora em Enfermagem pela UFC. Docente do Curso de Enfermagem da UVA, do Programa de Mestrado Acadêmico em Saúde da Família da UFC e do Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família – Renasf/Fiocruz. Coordenadora do PET-Saúde/GraduaSUS.

⁶² Doutora em Enfermagem pela UFC. Coordenador e Docente do Curso de Enfermagem da UVA. Docente do Programa de Mestrado Acadêmico em Saúde da Família da UFC e do Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família – Renasf/Fiocruz. Tutora do PET-Saúde/GraduaSUS.

⁶³ Doutora em Enfermagem pela UFC. Pró-Reitora Adjunta de Extensão e Cultura da UVA. Docente do curso de Enfermagem da UVA, do Programa de Mestrado Acadêmico em Saúde da Família da UFC e do Programa de Mestrado Profissional em Saúde da Família da Rede Nordeste de Formação em Saúde da Família – Renasf/Fiocruz. Tutora do PET-Saúde/GraduaSUS.

Introdução

A formação profissional é um assunto corrente e vigente em qualquer época. Trazer essa discussão para o cenário brasileiro estabelece um intermédio histórico, embasado nas correntes de pensamento da educação na saúde subsidiadas pelos modelos já vigentes no país. Essa construção histórica é gradativa aos interesses de um perfil profissional atuante frente às necessidades do sistema público.

É necessário transcender as características normativas que regem esse campo da formação e investigar os fenômenos relacionados aos aspectos culturais, sociológicos e antropológicos que norteiam a seara dessa formação, buscando-se fatos, políticas e programas que possibilitem uma (re)construção das perspectivas de preparação profissional na área da saúde.

Ainda, consonante às características históricas da formação profissional em saúde, Costa e Borges (2015) destacam um movimento contra-hegemônico que emerge desse espectro de formação, salientando a corporeidade de todos os atores no processo de educação na saúde. Mas, do que se trata este movimento?

Para que possamos compreendê-lo, é necessário, *a priori*, pautar uma discussão sobre hegemonia e suas nuances na educação. Dessa maneira, o conceito de hegemonia parte do seio de uma tradição marxista, orientada pelo pensar das diversidades sociais que se distinguem no tempo-espço e pautada num princípio de poder. Tem suas origens nos percalços de uma ideologia filosófica social-democrática russa, sendo conceituada a princípio por Gramsci, embora tenha sido influenciada pelo revolucionário Lênin, e propõe uma “centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas”. Recentemente, temos nos deparado com a expansão desse conceito, derivada da própria expansão das noções do gramscianismo e da compreensão de disputas no contexto social capitalista tardio, fato este que influencia nas estruturas educacionais (ALVES, 2010).

Paim (2013, p. 44) salienta que hegemonia não pode se confundir com coerção e destaca: “ela pode se apresentar como coerção, sim, mas envolve o consenso ativo entre os governados, o que supõe uma direção ética, política e cultural”. Nessa perspectiva, uma contra-hegemonia no cenário da educação na área da saúde tange à idealização de princípios ideológicos, críticos e reflexivos que determinam

a ampliação das fundamentações formativas, bem como estabelece uma força de atrito ao movimento instituído pelas bases do princípio biomédico e flexneriano nos cursos da saúde.

Esse movimento toma força com as práxis estabelecidas pelo Movimento de Reforma Sanitária brasileira, tido por Paim (2013) como um fenômeno sócio-histórico oriundo do seio social de base oposta aos preceitos de uma governabilidade hegemônica, ou de um suprapoder diante de uma “genealogia”, conforme estabelece Foucault (2014).

Nesses preceitos, a Constituição Federal de 1988, na seção II, sobre saúde, reflete uma causalidade desse movimento instituído de base proletária, instituindo a saúde como um “direito de todos e dever do Estado”, dependente de políticas que determinem o direito à saúde. Na mesma lente, estabelece, em seu artigo 200, inciso III, que é dever do Sistema Único de Saúde (SUS) a “ordenação da formação de recursos humanos na área da saúde” (BRASIL, 1988, p. 132).

Dessa responsabilidade, o SUS intensifica a (re)orientação da formação na área da saúde durante a década de 1990, a partir de um novo modelo, agora deliberada pela proteção, prevenção e recuperação da saúde. Na primeira década deste século, a intenção do SUS para a formação na área da saúde veio a determinar e a gerar impactos no ensino dos cursos de graduação. Destacam-se a instituição e a criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), bem como a instituição do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) e do Programa de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) por meio de Portarias Interministeriais entre Ministério da Saúde e Ministério da Educação.

Diante desse processo, é importante destacar, também, o papel fundamental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que representam um avanço na reorientação da formação profissional em saúde, a partir de uma perspectiva humanista, com competências não apenas técnicas, mas também éticas e políticas (COSTA; BORGES, 2015).

O Pró-Saúde é instituído pela Portaria nº 2.101, de 3 de novembro de 2005, envolvendo cursos de Medicina, Enfermagem e Odontologia, consideradas as categorias que integram a Estratégia Saúde da Família (ESF). O PET-Saúde parte

da Portaria nº 1.802, de 28 de agosto de 2008, por intermédio da SGETS, tendo como base da sua criação o Programa de Educação Tutorial do MEC, perante as Leis nº 11.129/2005 e 11.180/2005 (LEITE et al., 2012).

Desse contexto, destacamos a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) como pioneira na formação em saúde na Região Norte do Estado do Ceará, sendo criada em 1968, por incentivo do Cônego Francisco Sadoc de Araújo. Atualmente, essa universidade tem se deparado, conforme afirma Soares et al. (2008), com um Sistema Saúde Escola, contando com ferramentas que potencializam a educação na área da saúde e integração ensino-serviço na premissa de qualificar o Pró-PET-Saúde. Para tanto, salienta-se o papel de Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia como apoiadora desses programas nessa universidade.

A UVA oferta cursos de graduação em Enfermagem e Curso de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física, na área das Ciências da Saúde, conforme a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), aos quais tem proporcionado benefícios na formação a partir desses programas.

Para este capítulo, delineamos uma investigação sobre esses cursos, por suas características pioneiras na universidade, no que tange aos primeiros cursos de graduação na área da Saúde no Município de Sobral (Ceará). Este capítulo, portanto, apresenta resultados dessa investigação, buscando descrever suas características históricas e determinantes de transformação no ensino em enfermagem, em uma perspectiva de transformação e reorientação. A partir do exposto, o objetivo específico deste estudo é descrever o percurso do PET-Saúde da UVA na perspectiva da formação docente.

Metodologia

Este capítulo se pauta numa discussão orientada sobre a *episteme* qualitativa dos fatos e fenômenos. Essa premissa permitiu que os autores se inserissem na realidade deliberada pelo campo de investigação, sentindo-se parte dos processos. É ímpar a essa abordagem a característica de afetação dos sujeitos diante dos acontecimentos (MINAYO, 2013), o que permite uma continuidade crítica e de ampliação conceitual do que se está investigando.

Dessa forma, procuramos apresentar as experiências do Pró-PET-Saúde nos cursos de Enfermagem e Educação Física da UVA, considerando o período que compreende o início desses programas (2009) até o ano de 2016. Elaboramos um estudo descritivo que traduzisse essas experiências de forma crítica diante dos acontecimentos, apontando os processos históricos, os desafios e as potencialidades encontradas com a implementação desses programas.

O dimensionamento das práticas, o envolvimento dos discentes, preceptores, tutores e coordenadores, a relação dos serviços de saúde com a universidade e os produtos conquistados foram as fontes de investigação para a elaboração deste estudo. Consideramos, portanto, que a técnica utilizada para abordar aqui resultados e discussões foi a observação incorporada, onde todos os autores estiveram inseridos nos processos.

Outro ponto que sustenta este estudo é a necessária discussão sobre os processos de educação na saúde. A UVA, por constituir o pioneirismo na formação na cidade de Sobral (CE) e região, caminhou historicamente sobre diferentes preceitos de formação na área da saúde, o que repercutiu, e ainda repercute, na configuração curricular dos cursos.

Buscamos, apoiados em Bardin (2011), analisar essas experiências a partir de categorias que sustentassem e unissem fatos isolados no período de investigação. Para tanto, convencionou-se a utilização a análise da categorização dos dados, dividindo-se as informações semelhantes em campos de discussão.

Itinerário histórico do PET-Saúde na Universidade Estadual Vale do Acaraú

Desde 2008, o Ministério da Saúde, em parceria com instituições de ensino superior de todo o território nacional, vem desenvolvendo o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (BRASIL, 2008a), a fim de potencializar a formação na área da saúde e estreitar as relações pedagógicas entre o espaço de formação, os serviços de saúde e a comunidade.

O PET-Saúde constitui relevante estratégia para fomentar a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica pautada pelo espírito crítico-reflexivo, pela cidadania e pelo papel social da educação superior, a partir do tripé ensino, pesquisa e extensão e das necessidades

do SUS, viabilizando programas de qualificação profissional para os profissionais dos serviços de saúde, bem como de iniciação ao trabalho, estágios e vivências para os discentes (BRASIL, 2008a).

Nesse cenário, insere-se a UVA, localizada no interior do Estado do Ceará, que contribui há vários anos com a formação no ensino superior nas diversas áreas do conhecimento. A UVA, a partir de seu compromisso social e buscando potencializar as atividades de ensino, pesquisa e extensão desde o primeiro edital lançado do PET-Saúde pelo Ministério da Saúde, envia propostas para serem avaliadas.

O primeiro edital contemplado foi o lançado em 2008 e aprovado somente em 2009, referente ao PET-Saúde, e durou até o ano de 2010. No biênio 2010-2011, foram contempladas duas propostas para a UVA: o PET-Saúde/Saúde da Família e o PET-Saúde/Vigilância em Saúde. Em 2011-2012, a proposta aprovada foi a do Pet-Saúde/Saúde Mental/Crack.

No ano de 2012, houve o lançamento de um edital inovador que articulava o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde). A proposta aprovada pela UVA foi subdividida em Subprojeto 1: Saúde sexual e reprodutiva dos adolescentes de Sobral (CE); Subprojeto 2: Vigilância, prevenção e controle das Doenças Crônicas Não Transmissíveis e de Doenças Transmissíveis; e Subprojeto 3: Programa Saúde na Escola: juntos na promoção do adolescer saudável.

O Pró-Saúde foi importante para instaurar mudanças institucionais, deslocar a universidade de dentro dos seus muros para a integração com as necessidades da comunidade, e o PET-Saúde solidificou esse movimento, por meio do desenvolvimento de projetos diretos de intervenção com base em diagnóstico situacional do território local (HADDAD et al., 2012; BRASIL, 2008b).

De 2013 a 2015, foram contempladas, para a UVA, as propostas do PET-Saúde/Vigilância em Saúde e do PET-Saúde/Redes de Atenção. O PET-Vigilância foi subdividido em Subprojeto 1: Morbimortalidade das zoonoses e doenças de transmissão vetorial; Subprojeto 2: Hanseníase e outras doenças transmissíveis relacionadas à pobreza; e Subprojeto 3: Vigilância das violências e das lesões e das mortes causadas pelo trânsito. Já o PET-Redes foi subdividido em Rede Cegonha; Rede Urgência e Emergência; Rede Psicossocial; e Rede Deficiência.

E, por último, no ano de 2016, foi aprovada a proposta do PET-Saúde/GraduaSUS (BRASIL, 2015), que será desenvolvida até o ano de 2018. O município de Sobral, no Ceará, foi contemplado pelo Projeto PET-Saúde/GraduaSUS, de forma a envolver atores da Secretaria Municipal de Saúde de Sobral, do curso de Enfermagem da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e do curso de Medicina da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como objetivo impulsionar mudanças curriculares alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos de graduação na área da saúde, bem como qualificar os processos de integração ensino-serviço-comunidade de forma articulada entre o Sistema Único de Saúde e as instituições de ensino.

Durante o percurso do PET-Saúde na UVA, verificamos maior intersecção entre o mundo do trabalho e o espaço formativo, de modo que foi um dos dispositivos a possibilitar que os serviços de saúde se legitimassem mais ainda como uma “extensão” da universidade. Assim, os diversos atores tiveram oportunidade de compartilhar os diferentes cenários de atuação, sejam eles da academia, dos serviços de saúde e da própria comunidade.

A inserção dos acadêmicos nos serviços de saúde oportuniza acesso à realidade do SUS nas diversas localidades, bem como às necessidades dos usuários, possibilitando maior integração da teoria com a prática e permitindo o compartilhamento de saberes entre discentes, docentes, profissionais, gestores e usuários (PIZZINATO et al., 2012).

Além disso, verificamos uma relação interativa e efetiva entre os estudantes dos cursos de Enfermagem e Educação Física, proporcionada pelas diversas atividades desempenhadas no PET-Saúde. Essa relação confirma o que Coelho (2013) explica sobre os estudantes precisarem compartilhar o mesmo processo de aprendizagem com diálogo efetivo entre eles, durante um período de tempo, para que possam desenvolver as competências necessárias ao trabalho em equipe. Além disso, a interdisciplinaridade pode trazer, para os profissionais envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem, ampliação e desenvolvimento de seus conhecimentos, e pode, assim, potencializar os serviços prestados aos usuários do SUS (LINHARES, 2014).

Os estudantes do PET-Saúde puderam trabalhar em conjunto com estudantes e docentes dos cursos de graduação de Medicina e Odontologia oriundos

da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ressalta-se, ainda, que, em todos os projetos aprovados, houve a parceria da IES com a Secretaria de Saúde do Município de Sobral. Acreditamos que a parceria interinstitucional potencializa esse processo de ensino-aprendizagem, visto que amplia as trocas com outros atores que o vivenciam em diferentes cenários de atuação.

Essa interação é determinante para favorecer a relação interinstitucional, uma vez que os projetos, necessariamente, derivam de uma produção conjunta da gestão municipal e das IES, o que permite uma negociação entre os atores envolvidos de modo a atender a suas necessidades (FERREIRA et al., 2012).

A partir do exposto, salientamos o reconhecimento da importância do PET-Saúde na formação dos graduandos da área da Saúde da UVA pelo fato de resultar em vários impactos significativos.

A perspectiva da integração ensino-serviço-comunidade no PET-Saúde da UVA

O processo de formação em Saúde ainda se encontra centrado no profissional e nas técnicas, ou seja, em um modelo pedagógico limitado em conteúdos compartimentados e isolados, que fragmentam o ser humano em especialidades, dissociando os conhecimentos das áreas básicas e clínicas. A hegemonia do paradigma biologicista reduz o processo de aprendizagem e desenvolvimento ao cenário hospitalar e às clínicas, tendo como enfoque a medicalização do social, a concepção mercadológica do processo de saúde-doença e a especialização precoce, de forma a perpetuar um modelo ineficiente de atenção à saúde (BRASIL, 2004).

Nesse sentido, a formação em saúde na perspectiva da educação pelo trabalho, proposta pelos Projetos PET-Saúde da UVA, configura-se como constructo pedagógico e ideológico capaz de instigar, tensionar e impulsionar a integração ensino-serviço-comunidade, uma vez que as propostas pedagógicas do PET-Saúde são atravessadas pelas concepções de transformação da formação a partir da aproximação do mundo do trabalho e dos usuários do SUS (RAMOS, 2009; MORAIS et al., 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) preconizam, para os cursos da área da Saúde, a estruturação do processo de formação do estudante segundo uma concepção ampliada de saúde, a partir da diversificação dos cenários de aprendi-

zagem, da incorporação de práticas interdisciplinares e da adoção de metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, busca-se transformar a formação tendo como referência a aprendizagem significativa (BRASIL, 2001; BRASIL, 2007). Nesse sentido, o PET-Saúde configura-se como uma estratégia de formação para SUS potente para colaborar na efetivação das DCN, nos cenários dos cursos de graduação da área da Saúde da UVA.

Busca-se superar a organização disciplinar, articulando os objetivos de aprendizagem em torno de temáticas relevantes e estimulantes, bem como possibilitar o empoderamento dos estudantes do seu processo de ensino-aprendizagem, para que este se torne ativo e independente, superando a dicotomia teoria-prática, valorizando o trabalho articulado com os serviços de saúde e comunidade, em uma lógica interprofissional e intersetorial (BRASIL, 2001; BRASIL, 2007).

Assim, um dos cerne da mudança curricular na área da Saúde é a formação de profissionais para conformação de um modelo de atenção à saúde centrado no usuário. Nesse contexto, os espaços de diálogo entre o trabalho e a educação assumem lugar privilegiado para a percepção e o desenvolvimento do estudante acerca do outro no cotidiano do cuidado. São espaços de cidadania, em que profissionais do serviço e docentes, usuários e o próprio estudante estabelecem seus papéis sociais na confluência de seus saberes, modos de ser e de ver o mundo (ALBUQUERQUE, 2008).

No entanto, a integração ensino-serviço-comunidade pressupõe a presença de estudantes e docentes em cenários em que ainda se produz atenção à saúde sob um modelo tecnoassistencial hegemônico centrado no procedimento (ALBUQUERQUE, 2008). Dessa forma, faz-se necessário transformar o modelo de atenção à saúde de maneira a possibilitar que a formação contemple as necessidades reais dos usuários do SUS no contexto social, ambiental e político em que estão inseridos.

Feuerwerker (2002) corrobora a ideia anterior ao afirmar que a transformação da formação em Saúde exige mudanças profundas que implicam alterações não só de concepções e práticas, mas também de relações de poder nas universidades, nos serviços de saúde e no campo das políticas. Com isso, os pressupostos dessas propostas são fundamentados na democratização, com a construção de espaços de poder amplamente compartilhados, o que requer a articulação estratégica de grupos

que acumulam poder e conhecimento, tais como a universidade, os serviços de saúde e comunidade.

Formação docente em serviço

Ao refletir sobre a formação docente no ensino superior, inferimos a necessidade de romper a concepção bancária de educação, muitas vezes limitada à lógica de simples transmissão de conteúdos. Dessa forma, o docente precisa fornecer subsídios para que os estudantes possam pensar, refletir, questionar e se posicionar perante a vida e a realidade em que atuam (FREIRE, 2005; BOMFIM; GOULART; OLIVEIRA, 2014).

A formação docente precisa considerar os serviços de saúde como cenários de aprendizagem e os trabalhadores como potenciais aliados no processo de formação. Todavia, observam-se, muitas vezes, docentes mais envolvidos com atividades de pesquisa, colocando em segundo plano a prestação de cuidados, o que os distancia das situações práticas do cotidiano e os torna teóricos ineficientes na rotina dos serviços de saúde. Em contrapartida, os profissionais dos serviços, muitas vezes, envolvem-se mais detidamente com as atividades rotineiras do cotidiano dos serviços de saúde, de forma a não priorizar os processos de educação permanente e, por consequência, tornam-se profissionais pouco atualizados (PADILHA, 1991; ALBUQUERQUE, 2008).

Assim, é necessário superar essa dicotomia entre teoria e prática, de forma a possibilitar a construção de uma aprendizagem significativa. Caballero e Silva (2010) defendem que o trabalho, a educação e o cuidado em saúde são desenhos relacionais, e sua interação, bem como a de seus atores, produz constantemente resignificação e aprendizagem dos processos vividos.

Nessa perspectiva, o PET-Saúde foi formulado como uma iniciativa indutora da formação para o Sistema Único de Saúde (SUS), a partir de grupos de aprendizagem tutorial, que representam a vinculação das IES aos serviços de saúde. Dessa forma, os atores envolvidos no PET-Saúde são estudantes, professores e profissionais dos serviços de saúde, designados respectivamente como monitores, tutores e preceptores (BRASIL, 2010).

Podemos, então, refletir sobre a formação docente a partir do papel do preceptor e do tutor do PET-Saúde. O preceptor é profissional de saúde que tem a função de supervisão por área específica de atuação ou de especialidade profissional (BRASIL, 2010), ou seja, configura-se como um docente em serviço, que aproxima o monitor estudante a sua prática profissional e ao cotidiano dos serviços de saúde, o que contribui para a formação de profissionais de saúde coerentes com as realidades do SUS.

Nesse sentido, a preceptoria possibilita a transformação da dinâmica de trabalho em que o grupo tutorial PET-Saúde se insere, uma vez que os preceptores e os demais profissionais da equipe multiprofissional são instigados e inquietados a ressignificar as práticas em saúde, de modo a considerar a articulação com o ensino e a pesquisa e as necessidades em saúde da comunidade assistida.

Henriques (2005) afirma a necessidade de construção de mais espaços para a interlocução das IES com serviços de saúde, gestores e, principalmente, usuários do SUS. Dessa maneira, os profissionais do serviço devem se sentir corresponsáveis pela formação dos futuros profissionais, assim como os docentes devem se considerar parte dos serviços de saúde.

No que concerne ao papel da tutoria, esta função se realiza por meio de um supervisor docente-assistencial, dirigido aos profissionais da saúde com vínculo universitário, exercendo o papel de orientador de referência para os profissionais e/ou estudantes da área da Saúde (BRASIL, 2010). A tutoria possibilita a qualificação do fazer do docente, uma vez que o tutor tem a possibilidade de mediar a integração ensino-serviço-comunidade por meio da articulação de discentes, professores, profissionais da saúde e gestores no planejamento e implementação das atividades do PET-Saúde. O docente tutor do PET-Saúde tem, portanto, a oportunidade de ressignificar seu fazer, uma vez que a integração ensino-serviço-comunidade proposta pelo Projeto possibilita que o docente transforme sua metodologia de aprendizagem e desenvolvimento de forma a considerar as realidades vivenciadas no SUS.

Assim, o PET-Saúde se constitui como um processo de formação docente, a partir do movimento de constituição dos significados, sentidos, conhecimentos e práticas do ser professor ao longo do percurso profissional, o que colabora para o desenvolvimento humano dos estudantes e do próprio professor (CAVALCANTE et al., 2011).

Vale salientar, ainda, que o docente tutor consegue inovar os processos de aprendizagem e os cenários de práticas, como também consegue rever, atualizar e complementar as ementas dos módulos/disciplinas, pois vivencia o Sistema de Saúde e, a partir disso, consegue articular com os trabalhadores, gestores e comunidades, o que qualifica a formação em Saúde.

Nesse contexto, é válido compreender a formação docente a partir do PET-Saúde no sentido emancipador, que supera as práticas de regulação e busca padronizar modos de ação docente, constituindo modelos e/ou formas de controle sobre o desempenho e os resultados do trabalho desenvolvido pelos professores (CUNHA, 2005).

Considerações finais

O PET-Saúde constituiu uma estratégia potente de transformação da formação em Saúde, uma vez que possibilitou, a partir da integração ensino-serviço-comunidade, a reflexão/ação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, preceptores e tutores dos grupos de aprendizagem tutorial da UVA.

O cotidiano do trabalho em saúde se configurou como o *locus* privilegiado para a aprendizagem, por meio da (des)construção de novas competências relevantes para o fazer do profissional da saúde em formação, bem como possibilitou, a partir do encontro com a práxis, a ressignificação do fazer do docente, que transforma seu olhar e sua metodologia de aprendizagem e desenvolvimento, de modo a considerar as realidades dos serviços de saúde e a formar profissionais para o SUS.

Assim, o PET-Saúde colaborou com o processo de formação docente, na perspectiva de que reverberou um movimento dinâmico de constituição de significados, competências e práticas do docente no cenário do SUS e comunidade, já que possibilitou a diversificação dos cenários de aprendizagem, a incorporação de práticas interdisciplinares e intersetoriais e a reflexão dos currículos e das metodologias de ensino-aprendizagem.

Referências

- ALBUQUERQUE, V. S. et al. A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. **RBEM**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 356-362, set. 2008.
- ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, v. 80, p. 71-96, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOMFIM, M. I.; GOULART, V. M. P.; OLIVEIRA, L. Z. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface**, Botucatu, v. 18, n. 51, p. 749-758, dez. 2014.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: República Federativa do Brasil, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES de 7 de novembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 37, 9 nov. 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Aprender SUS: o SUS e as mudanças na graduação**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES, de 14 de junho de 2007. Diretrizes nacionais do curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 10, 24 set. 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial nº 1.802**, de 26 de agosto de 2008. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET–Saúde. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/pri1802_26_08_2008.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria interministerial nº 3.019**, de 26 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde para os cursos de graduação da área da saúde. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/pri3019_26_11_2007.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria Interministerial nº 421**, de 3 de março de 2010. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde) e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2010/pri0421_03_03_2010.html>. Acesso em: 12 abr. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Edital nº 13, de 28 de setembro de 2015. Seleção para o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde/Gradua-SUS 2016/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 186, seção 3, p. 126, 2015.

CABALLERO, R. M. S.; SILVA, Q. T. A. A micropolítica da formação profissional na produção do cuidado: devir-residência. In: FAJARDO, A. P.; ROCHA, C. M. F.; PASINI, V. L. (Orgs.). **Residências em saúde: fazeres e saberes na formação em saúde**. Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição, 2010. p. 61-74.

CAVALCANTE, L. I. P. et al. A docência no ensino superior na área da saúde: formação continuada e desenvolvimento profissional em foco. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p.162-182, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/184>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

COELHO, L. C. A. **Educação interprofissional na formação superior em saúde: Análise do Programa Educação pelo Trabalho (PET-Saúde/Saúde da Família)**. Dissertação (Mestrado em Saúde da Família) – Universidade Federal do Ceará, Sobral, 2013.

COSTA, M. V.; BORGES, F. A. O pró-PET-saúde frente aos desafios do processo de formação profissional em saúde. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p. 753-743, 2015.

CUNHA, M. I. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-91.

FERREIRA, J. B. B.; FORSTER, A. C.; SANTOS, J. S. Reconfigurando a Interação entre Ensino, Serviço e Comunidade. **RBEM**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 127-133, abr./ago. 2012.

FEUERWERKER, L. **Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados**. São Paulo: Hucitec, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HADDAD, A. E. et al. Pró-Saúde e PET-Saúde: a construção da política brasileira de reorientação da formação profissional em saúde. **RBEM**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, jan./mar. 2012.

HENRIQUES, R. L. M. Interlocação entre ensino e serviço: possibilidades de ressignificação do trabalho em equipe na perspectiva da construção social da demanda. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R. A. (Org.). **Construção social da demanda**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2005. p. 149-161.

LEITE, M. T. S. et al. O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde na formação profissional. **RBEM**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 111-118, 2012.

LINHARES, E. H. C. et al. Importância da interdisciplinaridade na formação de profissionais de saúde. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, Juazeiro do Norte, v. 2, n. esp., p. 1-4, jun. 2014.

MINAYO, M. C. S. **Desafio do conhecimento**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAIS, F. R. R. et al. A importância do PET-Saúde para a formação acadêmica do enfermeiro. **Trabalho, Educacional e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 541-551, 2012.

PADILHA, M. I. C. S. Análise crítica das causas de integração e/ou desintegração docente assistencial na enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v.12, n. 1, p. 33-7, 1991.

PAIM, J. S. **Reforma sanitária brasileira**: contribuição para a compreensão e crítica. Salvador; Rio de Janeiro: Edufba; Fiocruz, 2013.

PIZZINATO, A. et al. A integração ensino-serviço como estratégia na formação profissional para o SUS. **RBEM**, Rio de Janeiro, v.36, n.1, p.170-177, set./nov., 2012.

RAMOS, M. Educação pelo trabalho: possibilidades, limites e perspectivas da formação profissional. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 55-59, 2009.

SOARES, C. H. A.; PINTO, V. P. T.; DIAS, M. S. A. D.; PARENTE, J. R. F.; CHAGAS, M. I. O. Sistema Saúde Escola de Sobral-CE. **Revista Sanare**, Sobral, v. 7, n. 2, p. 7-13, 2008.

PARTE 2

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

INTEGRAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES NO CONTEXTO DA ADAPTAÇÃO AO AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

Lilian Akemi Kato⁶⁴

Introdução

O problema da integração do acadêmico recém-ingresso na universidade é discutido em amplos debates e tem mobilizado diferentes ações e mecanismos, visando a tornar essa adaptação do estudante, do ensino médio para o ensino superior, o mais equilibrada possível, nos aspectos psicossociais, econômicos e, principalmente, de aprendizagem (SOARES et al., 2014).

A pesquisa de Teixeira et al. (2008) identificou quatro grandes desafios impactantes na vida do recém-ingresso na universidade: “Saindo de casa”, “Ingressando na vida acadêmica”, “Percebendo mudanças em si mesmo” e “Adaptando-se ao curso”. Embora o sucesso na adaptação envolva, também, fatores externos ao contexto acadêmico, o ambiente universitário desempenha um importante papel nesse processo, principalmente quando se assume que a formação profissional é parte da vivência universitária.

Particularmente em relação ao desafio “Adaptando-se ao curso”, os autores apontaram que “[...] os vínculos afetivos com os colegas, as relações com os professores, as atividades extraclasse e o desenvolvimento de estratégias para lidar com as frustrações e dificuldades são fatores importantes na experiência de adaptação” (TEIXEIRA et al., 2008, p. 194).

Outras pesquisas, como a de Cunha e Carrilho (2005), apontam uma estreita relação entre a boa vivência acadêmica e o rendimento escolar, no curso superior.

⁶⁴ Professora Associada do Departamento de Matemática e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Programa de Integração Estudantil (Prointe), da UEM.

Nesse contexto, a mobilização de espaços e serviços de apoio para a adaptação e integração dos ingressantes torna-se uma necessidade premente, nas universidades, no combate à evasão e ao fracasso escolar.

Na Universidade Estadual de Maringá (UEM), diversas ações, visando à maior efetivação do processo de integração dos acadêmicos ao meio universitário, vêm sendo desenvolvidas ao longo de seus mais de 40 anos de existência. Desde as ações isoladas, mobilizadas pelos Departamentos e Colegiados de Curso, ou por professores, individualmente ou em grupos, até a criação de programas institucionais com objetivos específicos voltados à discussão do problema da evasão e reprovação no ensino superior, essas medidas têm revelado a importância desses mecanismos de apoio aos estudantes, e seus reflexos, nem sempre tão imediatos, modificam o cenário do ambiente universitário.

Entre as questões que envolvem o processo da integração do estudante ao ambiente universitário, destacamos, neste texto, as dificuldades dos acadêmicos em acompanhar com êxito algumas das principais disciplinas do primeiro ano de seus cursos.

Sem muitas delongas sobre essa conhecida problemática, transcrevemos um recorte do artigo de Saravali (2005), que resume, em linhas gerais, o que estamos abordando:

Muitos professores universitários estão experimentando situações inusitadas em suas salas de aula. Ao proporem atividades inerentes aos seus programas de ensino, estes mestres percebem que seus alunos trazem lacunas sérias no seu processo de aprendizagem características dos níveis mais básicos de ensino. Somente para citar algumas, consideremos os problemas com a leitura e escrita, tais como dificuldades na elaboração e interpretação de textos simples, dificuldades em ordenar idéias e refletir, dificuldade em produzir opinião e argumentar, problemas ortográficos, entre outros. E o que dizer então do desempenho dos alunos em disciplinas como cálculo e física? (SARAVALI, 2005, p. 116).

Essa citação torna pública uma das principais queixas dos professores universitários que atuam nos primeiros anos dos cursos de graduação e à qual não podemos nos esquivar, a saber, a dificuldade dos calouros em acompanhar o ritmo das aulas em função de deficiências de conteúdos básicos do ensino fundamental e médio.

Cientes dessa real conjuntura, a UEM institucionalizou, em 2015, o Programa de Integração Estudantil (Prointe), que tem como objetivo principal oferecer subsídio aos acadêmicos ingressantes em todos os cursos dessa universidade, considerando tanto as dificuldades quanto seus progressos no acompanhamento das disciplinas do primeiro ano.

Para tanto, o Prointe criou as preceptorias, que são um tipo específico de monitorias, preparadas por um acadêmico, denominado preceptor, sob orientação de um professor coordenador, cujas atividades acompanham o desenvolvimento das disciplinas dentro de suas particularidades, do curso, da turma, do currículo etc.

A preocupação com o acompanhamento do acadêmico, principalmente os calouros, fundamenta-se em nossa hipótese de que o sucesso na adaptação do estudante à universidade perpassa seu desempenho nas disciplinas do primeiro ano de seus cursos e a integração com colegas e professores.

Nesse cenário, a questão relevante para a definição desse Programa refere-se à defasagem de conteúdos básicos do currículo da educação básica, apresentada pelos calouros quando ingressam na UEM, transformando-se em barreiras que nem sempre o estudante consegue transpor sozinho.

Mais que um desafio a ser vencido pelo acadêmico ao longo de seu percurso na universidade, essas barreiras podem se caracterizar como entraves para sua participação em algumas atividades acadêmicas, como concorrer a editais das agências de fomento para bolsas, o que pode contribuir, em grande medida, para os índices de evasão nos primeiros anos dos cursos.

A influência dessa defasagem de conteúdos dos alunos ingressantes no ensino superior nos índices de evasão afeta todos os cursos de graduação, independentemente de suas concorrências no vestibular. A dissertação de Gaioso (2005), por exemplo, abordou a evasão discente nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina de instituições públicas e privadas das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul do Brasil, constatando que as deficiências acumuladas, na educação básica, influenciaram nos baixos resultados acadêmicos e nas reprovações sucessivas, o que foi apontado pela autora como uma das causas da evasão.

No entanto, compreendemos que o fenômeno da evasão é bastante complexo e multifacetado e, portanto, não pode ser investigado unicamente sob o

viés da aprendizagem de conteúdos. Assim, o processo de integração do estudante dentro do ambiente universitário é algo muito mais amplo que congrega diversas facetas da formação, no nível superior, nem sempre explicitamente percebidas.

Daí a importância de um estudo e acompanhamento, em longo prazo, da participação de estudantes e professores nesse Programa, de modo a subsidiar medidas de ação que confrontem os elevados índices de reprovação e evasão nas universidades.

As atividades de preceptorias

O termo “preceptor” foi escolhido para designar o acadêmico monitor do Prointe com o objetivo de diferenciar o tipo de trabalho desempenhado por ele daquele tradicionalmente realizado nas monitorias das disciplinas, em que o monitor atende os estudantes mais especificamente em suas dúvidas individuais, nem sempre resultantes do acompanhamento das aulas, mas, sim, de seus estudos isolados.

Na literatura médica, o termo “preceptor” é utilizado para designar o profissional que atua junto ao residente, provendo a mediação entre a teoria, vista no curso de graduação, e o mundo do trabalho. Nesse cenário, cabe ao preceptor a competência para ensinar, dentro do contexto do residente e da instituição, buscando a construção das habilidades necessárias ao profissional em formação.

Complementando o trabalho realizado nas monitorias clássicas e tomando emprestado o conceito de preceptoria da literatura médica, o preceptor do Prointe atua intermediando o processo de aprendizagem entre o professor da disciplina e o estudante. Para tanto, o primeiro passo na atividade de preceptoria é estabelecer uma parceria entre o professor e o preceptor, de modo que ambos possam ajudar os estudantes no acompanhamento da disciplina.

Nesse cenário, o preceptor recebe do professor todas as orientações, sejam metodológicas e de conteúdo, sejam de encaminhamentos específicos da disciplina atendida, para depois trabalhar com os alunos. Por outro lado, os alunos, ao chegarem para assistir as preceptorias, recebem aulas de resolução de exercícios ou outras atividades que foram indicadas e orientadas por seus professores diretamente a esse preceptor. Nesse caso, os alunos não precisam, necessariamente, trazer dúvidas

específicas a serem resolvidas, quando possível, pelo preceptor, pois este já tem a lista de atividades que serão desenvolvidas em cada sessão da preceptoria. O aluno tem acesso a essa lista de atividades na semana que antecede a preceptoria, a fim de que ele possa tentar resolvê-la antes de ir assistir à resolução feita pelo preceptor e orientada e assistida previamente pelo professor da disciplina.

As atividades de preceptorias dividem-se em dois grupos: Preceptorias de Disciplinas e Preceptorias de Oficinas, de modo a atender todos os estudantes da UEM no que se refere ao acompanhamento das disciplinas dos primeiros anos dos cursos de graduação e à melhoria na qualificação profissional.

As Preceptorias de Oficinas são ofertadas em quatro áreas: Francês Instrumental, Inglês Instrumental, Língua Portuguesa e Matemática Básica. A oficina de Língua Portuguesa trabalha com a produção escrita, leitura e interpretação de textos em português. Os participantes têm a oportunidade de produzir textos que são corrigidos e comentados pelos preceptores, sob orientação do professor coordenador. Nessa dinâmica, também se explora a gramática e a semântica envolvida nos textos trabalhados. As oficinas de Inglês e Francês Instrumental objetivam capacitar o estudante à identificação e compreensão de textos científicos, ao mesmo tempo em que aprimoram o vocabulário e as noções da gramática. A oficina de Matemática Básica trabalha a resolução de exercícios envolvendo noções básicas de aritmética, álgebra e geometria, que constituem o alicerce do pensamento lógico-formal de diversas áreas do conhecimento.

Para as Preceptorias de Disciplinas, primeiramente foram selecionadas quais poderiam ser atendidas, a partir de um diagnóstico local sobre as disciplinas do primeiro ano dos cursos de graduação, oferecidos pela UEM, que detinham maior índice de evasão e/ou reprovação. No primeiro momento de implantação do Prointe, as disciplinas escolhidas, por meio desse critério, são aquelas das áreas de Estatística, Física, Química e Matemática.

Essas escolhas não significam que os estudantes tenham dificuldades somente nessas disciplinas, e tampouco que as evasões e/ou reprovações nas demais áreas do conhecimento, nesse momento não contempladas pelas preceptorias, não sejam meritórias de tal acompanhamento. Nesse sentido, o Prointe, ainda em fase de implantação, está aberto às modificações e adaptações, primando pela melhoria

da formação dos estudantes no que tange a seu desempenho no cumprimento do projeto pedagógico de seu curso.

Consideramos que esse diagnóstico está em consonância com outros estudos, encontrados na literatura, que apontam altas taxas de reprovação nas disciplinas das áreas das Ciências Exatas. As disciplinas de Física e Matemática, por exemplo, são apontadas como as que possuem maior índice de reprovação entre aquelas que compõem o currículo dos cursos de graduação (PEDROSA et al., 2008; GARZELLA, 2013). O estudo de Garzella (2013), por meio de um levantamento que coletou informações do período de 1997 a 2009, constatou índices de até 77,5 % de evasão e reprovação nas disciplinas de Cálculo I na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Esse mesmo estudo também traz alguns indicativos quanto à importância da qualidade da mediação desenvolvida no ambiente universitário para o bom desenvolvimento do estudante nas disciplinas. E, assim como a autora, compreendemos por qualidade da mediação o bom relacionamento entre professor e aluno, mas, também, a interação efetiva entre os estudantes veteranos (no caso, os preceptores) e os calouros.

O Quadro 1 apresenta um resumo das atividades desenvolvidas pelo Prointe, bem como os cursos mais especificamente atendidos pelas Preceptorias de Disciplinas.

Quadro 1 – Relação das atividades desenvolvidas pelo Prointe

Preceptorias de Oficinas	
Oficinas	Cursos atendidos
Inglês Instrumental	Todos os cursos.
Francês Instrumental	
Língua Portuguesa	
Matemática Básica	
Preceptorias de Disciplinas	
Disciplinas	Cursos atendidos
Estatística	Administração, Agronomia, Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Design, Enfermagem, Engenharias, Estatística, Informática, Matemática, Psicologia, Química, Tecnologias, Tecnologia em Biotecnologia, Zootecnia.

Bioestatística	Biomedicina, Bioquímica, Farmácia, Medicina, Odontologia.
Física Geral I e II	Agronomia, Bioquímica, Ciências, Engenharias, Física, Matemática, Química, Tecnologias, Zootecnia.
Cálculo Diferencial e Integral	Bioquímica, Ciência da Computação, Engenharias, Estatística, Física, Informática, Matemática, Química.
Matemática	Administração, Agronomia, Arquitetura, Ciências, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Tecnologias, Tecnologia em Biotecnologia, Zootecnia.
Geometria Analítica	Bioquímica, Ciências, Ciência da Computação, Engenharias, Estatística, Física, Informática, Matemática, Química.
Álgebra Linear	Ciência da Computação, Engenharias, Estatística, Física, Matemática.
Química Geral e Inorgânica	Agronomia, Biomedicina, Bioquímica, Ciências, Ciências Biológicas, Engenharias, Farmácia, Química, Tecnologias, Tecnologia em Biotecnologia, Zootecnia.
Química Orgânica	Bioquímica, Ciências Biológicas, Farmácia, Tecnologia em Biotecnologia, Química.

Fonte: Elaborado pela autora

Essas atividades são desenvolvidas ao longo da semana, de segunda a sábado, nos horários intermediários entre as aulas – em geral entre 17h10min e 20h10min, de segunda a sexta-feira, e entre 9h e 16h no sábado –, de modo a não coincidir com o horário de aulas dos cursos atendidos nem com o horário de atividades acadêmicas dos preceptores. Nesse sentido, os grupos das Preceptorias de Disciplinas são distribuídos de acordo com a disponibilidade dos interessados e a carga horária das disciplinas atendidas. Em média, o tempo de atendimento aos alunos de cada grupo de preceptorias é de 4 a 6 horas por semana. O horário e local de todas as preceptorias ficam disponíveis no *site* do Prointe⁶⁵.

Sobre os preceptores

Para atender à demanda de atividades descritas no Quadro 1, o Prointe conta com 69 preceptores. Os preceptores são alunos da graduação que já concluíram as disciplinas que atendem no Programa e foram selecionados pelos coordenadores de área por meio de análise do histórico acadêmico e entrevistas. Além de comprovar conhecimento dos conteúdos abordados na disciplina em que pleiteia

⁶⁵ Disponível em: <www.uem.br/prointe>.

ser preceptor, o candidato é arguido sobre suas habilidades para gerenciar grupos de estudo, para buscar alternativas de ensinar, para interagir com os professores no que se refere ao desenvolvimento da disciplina e, principalmente, sobre por que tem interesse em ser preceptor.

A relevância da entrevista baliza a seriedade com que professores e estudantes, principalmente os preceptores, consideram o Programa. Os preceptores precisam demonstrar comprometimento com a atividade de preceptoria a fim de ganhar a confiança dos estudantes que atendem, intermediando e possibilitando as diversas relações entre professor e aluno que interferem no processo de aprendizagem.

Por ter passado pela experiência de calouro e ter concluído a disciplina, o preceptor traz uma bagagem de conhecimentos práticos, do cotidiano da vida acadêmica, que extrapola o conteúdo das aulas e que deve ser compartilhada com seus colegas ingressantes na universidade. Mais do que a solidariedade com quem está ingressando, a preceptoria zela pela integração entre todos os estudantes que possuem dificuldades, anseios e vários ideais em comum.

A obrigatoriedade da orientação do professor da disciplina à qual o preceptor atende é uma das particularidades do Prointe que é mantida rigorosamente. É o professor quem avalia as atividades a serem desenvolvidas pelo preceptor com os estudantes; desse modo, nenhum exercício é resolvido nas preceptorias sem ter passado pelo aval do professor. Isso dá segurança ao preceptor, que tem confiança naquilo que está fazendo, além do fato de ter todas as atividades previamente preparadas sob orientação.

Essa experiência com a preceptoria tem preparado o preceptor para além das competências específicas de seu curso de graduação, pois, como relata a preceptora neste depoimento, “estudar para aprender é diferente de estudar para ensinar”:

Desde sempre quis ser professora e foi na preceptoria que tive a oportunidade de finalmente exercer um pouco da docência. Eu aprendi muito durante o ano que participei, porque é muito diferente estudar para aprender do que estudar para ensinar. Pensar em estratégias de como facilitar o entendimento dos outros me levou a esmiuçar mais os conceitos, me forçou a buscar mais conhecimento e, principalmente, a ser criativa. Pois todos os alunos têm suas individualidades e a criatividade é imprescindível para que todas essas mentes diferentes aprendam. Eu tenho muito o que falar da preceptoria! Foi uma experiência ótima (Depoimento de uma das preceptoras de Estatística e acadêmica do Curso de Odontologia).

É comum vermos salas com mais de 20 estudantes assistindo às preceptorias (Figura 1), e essa é uma experiência altamente significativa na formação pessoal e profissional do preceptor, agregando valores da docência, à qual todos estão sujeitos. Todo profissional está sujeito ao ato de ensinar e de aprender ao longo de sua carreira.

Figura 1 – Imagens das preceptorias



Fonte: Arquivos do Prointe

Na opinião dos preceptores que já atuaram nas monitorias da universidade, as atividades de preceptorias têm um diferencial que favorece tanto a participação dos estudantes quanto a integração entre professor e aluno. Segundo uma preceptora, acadêmica do Curso de Engenharia Química, “[...] *as diferenças para a monitoria (já trabalhei como monitora, também), é que o preceptor é melhor preparado e motivado para atender os alunos, visto que há todo um apoio de professores para elaboração de listas e resolução correta de exercícios*”, o que revela a preocupação do monitor quanto à veracidade da solução que está apresentando.

As preceptorias também contribuem com aqueles que nunca tinham tido uma experiência de ensino com alunos da graduação, possibilitando-lhes essa proximidade entre o que se aprende e como ensinar:

Minha experiência como preceptor foi além das minhas expectativas. No começo, eu pensei que seria uma coisa monótona e que não acrescentaria muito para a minha vivência em sala de aula. Porém, com o passar do tempo, o contato com os alunos que frequentavam a preceptoría, percebi o quanto melhorei a maneira como resolvia os exercícios. Percebi a melhora desde como eu utilizava o espaço da lousa até na associação dos conceitos abordados nos exercícios (Depoimento de um dos preceptores de Física e acadêmico do Curso de Física).

Nesse contexto, as preceptorias também contribuem com os cursos de licenciatura que focam seus estágios supervisionados na Educação Básica, proporcionando novas experiências no ensino superior, uma vez que muitos dos que terminam os cursos de licenciatura ingressam como professores em diversas universidades e faculdades.

Os preceptores do Prointe recebem uma bolsa de auxílio financeiro da universidade no valor equivalente à bolsa de Iniciação Científica, e dedicam entre 20 a 30 horas de trabalho por semana, envolvendo desde o estudo e preparo do material e orientação dos professores das disciplinas que trabalham até o atendimento aos alunos.

Resultados parciais quanto ao envolvimento de professores e acadêmicos

O Prointe se encontra ainda em fase de implantação e divulgação, além do fato de se caracterizar como uma atividade diferenciada, em relação ao que é realizado na monitoria, para professores e estudantes.

Os estudantes, de maneira geral, não aproveitam todo o potencial das preceptorias, deixando para acessar o *site* e baixar as atividades que são desenvolvidas, semanalmente, nas vésperas da prova. A ideia da preceptoría é, justamente, combater esse vício de estudar no último momento, cultivando o hábito do estudo regular.

Para tanto, as atividades a serem trabalhadas pelo preceptor acompanham o desenvolvimento das aulas do professor e são disponibilizadas no *site* do Programa

na semana anterior à preceptoria. Na Figura 2, apresentamos, como exemplo, uma imagem do *site* que mostra onde podem ser acessadas todas as listas das atividades desenvolvidas numa das preceptorias.

Figura 2 – Site do Prointe: listas de exercícios da preceptoria de Cálculo Diferencial e Integral I



Fonte: <<http://sites.uem.br/prointe/maringa/preceptorias-da-matematica/cdi/bioquimica-e-eng-alimentos>>

Os professores são parceiros imprescindíveis para o bom funcionamento do Programa, cabendo a eles as responsabilidades de disponibilizar o material das aulas, orientar os preceptores e, principalmente, incentivar a participação de seus alunos. Os professores não são obrigados a participar do Programa, pois, em alguns casos, eles mesmos preferem auxiliar todos os seus alunos nas dificuldades em relação a sua disciplina.

A preceptoria acontece quando o professor aceita o apoio de um preceptor para suas turmas, o que implica seu aceite em dividir e compartilhar o acompanhamento de sua disciplina com o preceptor. Nesse contexto, o que motiva o professor a aderir e contribuir para o funcionamento das preceptorias?

Atualmente, por diversos motivos, as atividades didáticas, administrativas e de pesquisa do professor universitário tomam muito do tempo de sua jornada semanal de trabalho, de forma que nem sempre ele consegue dedicar a atenção

esperada ou necessária a seu aluno. Por outro lado, é conhecida a defasagem de conteúdos com a qual os calouros ingressam nas universidades, o que demanda uma atenção, do professor, além daquela prevista para a disciplina.

Assim, o professor reconhece o preceptor como seu aliado, e também de seus alunos, nessa tarefa de auxiliar os alunos no acompanhamento de suas aulas, inclusive dedicando mais tempo a isso do que ele poderia sozinho. O tempo que ele despense com o preceptor é “recompensado” pelo ganho de tempo quando os alunos atendidos pelo Programa, em vez de procurá-lo, tiram suas dúvidas nas preceptorias.

Cabe ressaltar que o aluno não está impedido de procurar o professor, participando ou não da preceptorial da disciplina ministrada por ele; tampouco o professor está dispensado de sua carga horária de atendimento ao aluno, porque o preceptor não substitui o professor e a preceptorial não substitui a aula.

A despeito de todo movimento, dentro da universidade, para consolidar as preceptorias como uma cultura de estudo entre os acadêmicos, ainda é notório que as salas ficam cheias nas semanas de provas e quase vazias nas outras, além do fato de que vários discentes ainda não conhecem o Programa.

O Quadro 2 mostra a quantidade de acadêmicos da UEM que participaram das atividades do Prointe no ano de 2015 e no primeiro semestre de 2016, seja nas Preceptorias de Disciplinas, seja nas Oficinas. Considerando que um dos principais objetivos da criação desse Programa decorre da preocupação com o processo de adaptação e integração do calouro ao ambiente universitário, ressalta-se, no mesmo Quadro 2, a demanda, desse total, que equivale aos calouros.

Quadro 2 – Demanda de estudantes nas preceptorias

Cursos	2015		2016	
	Total de alunos	Calouros 2015	Total de alunos 1º Semestre	Calouros 2016
Administração	88	37	49	05
Agronomia	122	79	69	53
Arquitetura	00	00	04	01
Artes Cênicas	03	00	05	01
Artes Visuais	03	01	03	01
Biomedicina	38	29	25	18

Bioquímica	44	25	28	13
Ciência da Computação	16	09	09	03
Ciências Biológicas	67	35	34	16
Ciências Contábeis	170	82	39	02
Ciências Econômicas	78	19	60	20
Ciências Sociais	14	09	12	02
Comunicação e Multimeios	00	00	10	02
Design	27	20	32	14
Direito	09	01	16	02
Educação Física	60	18	62	22
Enfermagem	33	02	07	00
Engenharia Agrícola	35	14	21	12
Engenharia Ambiental	52	26	32	17
Engenharia Civil	130	93	107	78
Engenharia de Alimentos	100	53	62	37
Engenharia de Produção	149	83	117	63
Engenharia Elétrica	19	10	21	15
Engenharia Mecânica	27	24	36	24
Eng. Química	68	57	35	25
Eng. Têxtil	59	20	34	06
Estatística	37	21	19	12
Farmácia	57	39	29	15
Filosofia	05	01	08	03
Física	90	42	112	66
Geografia	04	00	21	10
História	09	01	28	11
Informática	18	10	34	22
Letras	25	15	39	21
Lic. Plena em Ciências	12	05	10	02
Matemática	94	43	78	40
Medicina	21	20	03	01
Medicina Veterinária	29	05	00	00
Moda	20	09	31	15
Música	01	00	07	02
Odontologia	01	01	02	02
Pedagogia	104	21	93	46
Psicologia	10	00	32	17
Química	93	46	63	34
Secretariado Executivo Trilíngue	04	02	04	03

Serviço Social	06	06	03	03
Tecnologia em Alimentos	10	10	08	05
Tecnologia em Biotecnologia	21	11	17	06
Tecnologia em Construção Civil	29	27	21	20
Tecnologia em Meio Ambiente	06	03	06	05
Zootecnia	100	35	51	26
total	2.217	1.119	1.648	839

Fonte: Registros de frequência do Prointe

Considerando o ano de 2015, os dados do Quadro 2 revelam que aproximadamente 12% dos estudantes da graduação, matriculados na UEM nesse ano, participaram das preceptorias. E o que esse número nos revela? Neste momento, é prematuro fazermos qualquer julgamento quanto ao mérito do Prointe em relação ao cumprimento de seus objetivos, visto que o processo de adaptação e aprendizagem depende de muitos fatores, mas, principalmente, é idiossincrático de cada estudante e não pode ser tão simplesmente aferido em estatísticas quanto à frequência às preceptorias.

No entanto, a importância do controle e registro da frequência dos estudantes nas preceptorias está na avaliação quanto à evolução dessas participações, ao longo dos anos, resultado esse que está diretamente relacionado às disciplinas atendidas. A preceptoria de Cálculo, por exemplo, é a que conta com maior participação dos estudantes. Além disso, destaca-se a credibilidade do Programa junto aos professores envolvidos.

A questão da credibilidade e aceitação do Programa entre os professores nos parece ser de fundamental importância para a participação dos estudantes, pois reitera a parceria entre professor e preceptor no apoio ao estudante.

Muitas vezes, o contato com os professores era difícil o que nos deixava em um impasse para a escolha dos exercícios a serem resolvidos nas listas. Tal dificuldade de contato creio eu, fazia com que os alunos destes professores não frequentassem as preceptorias. Acredito que ainda haja uma resistência desses professores (e de alguns alunos) com os preceptores, talvez por nos julgarem "inexperientes". Resistência esta que vi ser um

pouco desconstruída durante o ano letivo e, acredito, que será infima daqui certo tempo, devido ao ótimo trabalho realizado pela coordenação do programa e coordenação das áreas (Depoimento de um dos preceptores de Física e acadêmico do Curso de Física).

Esse relato do preceptor de Física retrata diversos episódios das preceptorias vivenciados nestes dois anos de implantação em relação à participação de estudantes e professores. Alguns professores, por exemplo, além de incentivarem a frequência de seus alunos nas preceptorias, confiam aos preceptores as resoluções de listas de exercícios e trabalhos extraclasse que são considerados em suas avaliações.

E essa credibilidade no trabalho do preceptor influencia em grande medida na participação e conseqüente melhora no desenvolvimento de seus alunos na disciplina. Mas esse processo de confiança e apoio é reconstruído a cada início de ano letivo, pois envolve novos preceptores, professores e alunos, e, por isso, a demanda de participação varia entre os cursos a cada ano.

Algumas considerações

Segundo Alves,

Pessoas que sabem as soluções já dadas são mendigos permanentes. Pessoas que aprendem a inventar soluções novas são aquelas que abrem portas até então fechadas e descobrem novas trilhas. A questão não é saber uma solução já dada, mas ser capaz de aprender maneiras novas de sobreviver (ALVES, 1981, p. 15).

Aprender novas maneiras de sobreviver significa, também, estar apto a trilhar novos caminhos, a compartilhar saberes e experiências, a solidarizar-se com o outro, a saber quando ouvir e o que falar.

Para além da conquista do diploma de graduação, a passagem do estudante pela universidade marca o início de uma nova etapa, em sua vida profissional, em que o conhecimento deixa de ter um fim em si para ser num veículo que o habilita a transformar o mundo.

Nesse contexto, o Prointe considera que a integração entre professores e estudantes, vinculados pelas mesmas disciplinas, possibilita várias alternativas para que o ensinar e o aprender estejam em sintonia, a partir do entendimento de que

o conhecimento possui facetas diferenciadas para quem ensina (o professor), para quem aprende (o calouro) e para quem já o conheceu (o preceptor).

Embora esses não sejam os únicos elementos envolvidos no processo de aprendizagem, ou na evasão, no ensino superior, uma reflexão a partir dos resultados obtidos com a implantação desse Programa nos traz subsídios para uma investigação *in loco* desses fenômenos. “São raríssimas as IES brasileiras que possuem um programa institucional profissionalizado de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coletas de experiências bem sucedidas” (SILVA FILHO et al., 2007, p. 642).

Os resultados parciais, obtidos pelo Prointe ainda em fase de implantação, permitem-nos perceber a preceptoria como uma prática de ensino na qual o preceptor aprimora e compartilha seus conhecimentos com os calouros, utilizando suas experiências anteriores dentro da universidade. Nesse processo, além do conhecimento do conteúdo, o preceptor precisa inteirar-se do currículo e das especificidades do curso, buscando estabelecer uma relação de respeito e confiança com os calouros e com o professor da disciplina.

As preceptorias, nesse sentido, oferecem aos alunos ingressantes na UEM um apoio para seus estudos que contempla a construção contínua do conhecimento, ao mesmo tempo em que respeita os diferentes níveis de dificuldades e as especificidades do aluno de cada curso.

Cientes da complexidade que envolve o sucesso do processo de formação de um estudante no ensino superior, que extrapola as questões mais especificamente focadas pelo Prointe nesse primeiro momento, é importante destacarmos que o mérito principal desse Programa não são os fins a que ele se destina, isto é, melhorar a qualificação dos estudantes universitários, mas, sim, identificar, no decorrer de seu funcionamento, em que medida a universidade, como instituição, pode interferir na qualificação individual dos profissionais que forma.

Referências

ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e as suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

GAIOSO, N. P. L. **A evasão discente na educação superior no Brasil**: na perspectiva de alunos e dirigentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GARZELLA, F. C. **A disciplina de Cálculo I**: a análise das relações entre as práticas pedagógicas do professor e seus impactos nos alunos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PEDROSA, A. C. et al. **Relatório à Comissão de Graduação do Instituto de Física**: um estudo da evasão no curso de graduação em Física da UnB. Brasília: UnB, 2008.

SARAVALI, E. G. Dificuldades de aprendizagem no ensino superior: reflexões a partir da perspectiva piagetiana. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 99-127, jun. 2005.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 13, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

SOARES, A. B. et al. O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. **Psico-USF** [online], v. 19, n. 1, p. 49-60, 2014.

TEIXEIRA, M. A. P. et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 158-202, 2008.

APRENDIZAGEM COOPERATIVA NO ENSINO SUPERIOR: ALTERNATIVA DE ESTUDOS ENTRE OS ACADÊMICOS DA UNEMAT

Ana Maria Di Renzo⁶⁶

Renata Cristina Lacerda Cintra Batista Nascimento⁶⁷

Vera Lúcia da Rocha Maquêa⁶⁸

Introdução

Um dos grandes desafios da instituição universitária no mundo atual é conciliar a formação para o exercício profissional com uma dimensão ética e humanista, cada vez mais necessária em face da tendência individualista e competitiva das sociedades contemporâneas. A realidade do mercado de trabalho e a criatividade para a resolução de problemas concretos convidam as instituições formadoras – e, nesse caso, a universidade ainda é a principal delas – a propor modos inovadores de acessar o conhecimento e empregá-lo. Os caminhos para esse sucesso podem ser vários, mas temos aprendido que somente uma formação holística e eclética, que abranja a cooperação e a colaboração, pode responder de forma satisfatória às reais necessidades humanas de nosso tempo.

A evasão é uma questão que tem desafiado as instituições de ensino em geral e, já há algum tempo, como demonstra o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (INEP, 2009), os índices de abandono dos estudos no âmbito universitário são altos e vêm se intensificando cada vez mais nas universidades. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) fixou o objetivo de reduzir a taxa de evasão de alunos do ensino superior.

⁶⁶ Doutora em Linguística. Reitora da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

⁶⁷ Doutoranda em Educação. Coordenadora Institucional do Focco – Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

⁶⁸ Doutora em Letras/Literatura. Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

Embora a maioria das instituições públicas do país tenha se esforçado para a permanência de seus estudantes e muitas disponham de um programa sólido de assistência estudantil, o problema persiste e requer constantes propostas e investimentos. Não cabe aqui discutir e analisar os motivos do abandono, mas entendemos que a falta de uma política de permanência do aluno no curso é uma responsabilidade institucional de primeira importância, em consonância com os estudos que Veloso e Almeida (2002) apresentam.

Acompanhando discussões nos campos da pesquisa educacional, nos fóruns de educação, de Pró-Reitores de Graduação e demais instâncias que atualizam constantemente o debate, verifica-se que uma das ações desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), no combate à evasão, tem apostado no estímulo ao protagonismo estudantil e reforço ao sentimento de pertencimento institucional, por meio de atividades de centros acadêmicos e direção central de estudantes e, mais recentemente, de metodologias ativas que contam com o estudante como sujeito no processo de construção do conhecimento.

A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, 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 aprendizado.

Sendo a aprendizagem cooperativa uma metodologia em que os estudantes trabalham juntos em grupos heterogêneos para resolver problemas, concluir projetos ou outros objetivos pedagógicos, o protagonismo estudantil é promovido, o que resulta em fator da motivação para a aprendizagem e melhoria do rendimento acadêmico. Esse modelo de atuação no ensino não é recente e não é resultado de uma única corrente pedagógica, já que seu desenvolvimento contemporâneo se funda nos trabalhos de psicólogos educacionais e teóricos da pedagogia do início do século XX, tendo destaque nos Estados Unidos e em países da Europa, como mostram Jhonson, Jhonson e Stanne (apud PINHO; FERREIRA; LOPES, 2013).

Para os autores, a aprendizagem cooperativa facilita a retenção dos estudantes nos cursos por meio da satisfação na aprendizagem alcançada, e a relação entre os colegas contribui positivamente para o desenvolvimento social e cognitivo por meio do desenvolvimento de valores e da sensibilidade social requerida para a autonomia.

Diante do exposto, o presente texto pretende refletir sobre os resultados do trabalho desenvolvido no *campus* de Nova Mutum, pela Coordenadora Local do Programa Formação de Células Cooperativas (Focco) e seu bolsista, com o objetivo de identificar o resultado surpreendente de melhorias no desenvolvimento cognitivo dos acadêmicos participantes das células cooperativas. Verifica-se que os principais objetivos do Focco, que são aumentar a taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação com aprendizagem cooperativa e formar estudantes proativos, agindo como protagonistas e com autonomia, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão em aprendizagem cooperativa, vêm sendo atingidos

Aprendizagem cooperativa

A aprendizagem cooperativa inicia-se a partir da década de 1970 e, segundo Jhonson, Jhonson e Stanne (apud PINHO; FERREIRA; LOPES, 2013), em relação às práticas de estudo, principalmente na área de educação, tornou-se um dos métodos de ensino e aprendizagem que tem possibilitado a aprendizagem entre as pessoas de forma coletiva e individual.

Muitas pessoas envolvidas com educação afirmam frequentemente que a educação do presente está aquém das necessidades sociais e subjetivas dos estudantes; que o professor não pode ser mais aquele que ensina o que sabe para um aluno que, em tese, não saberia nada; que o professor é um mediador e que seu papel se transformou radicalmente. Coisas assim são ditas insistentemente, enquanto nas universidades de todo o país alunos continuam sentados em suas carteiras com professores expositores à frente fazendo suas conferências, provenientes de seus doutorados, e reprovando – em muitos casos, de forma massiva – os estudantes.

Pesquisadores de várias universidades brasileiras, incluída a Unemat, têm se dedicado a estudar a expansão do ensino superior e do investimento do Estado brasileiro em programas de inclusão cujo enfoque tem sido dado à situação eco-

nômica dos alunos. Entretanto, ao criar programas importantes nessa perspectiva, o setor privado expandiu, enquanto o ensino superior público vem carecendo de investimentos. Contudo, como afirmam Maciel et al. (2016), a vulnerabilidade social não é o único fator que deve ser considerado:

O destaque com relação à ausência de programas específicos que envolvam ações sistematizadas e individualizadas por curso ou com base em necessidades específicas dos estudantes, ressalta a necessidade de investimentos por parte das IES, com o objetivo de conhecer o perfil dos seus estudantes (MACIEL et al., 2016, p. 776).

Em muitos lugares do mundo, metodologias ativas – que, como se sabe, não são nenhuma novidade do presente – são experimentadas e cada vez mais estão sendo implementadas na busca do protagonismo do estudante, objetivando sua autonomia e independência no acesso e na gestão do conhecimento. No mundo digital, a informação está dispersa no hipertexto da *web* e se perde diante da ausência do pensamento crítico e da carência de uma elaboração corajosa de opiniões fundamentadas sobre as coisas. Processos cognitivos e sociais são articulados na construção de identidades e subjetividades, e o fato social da educação se fortalece no laço das relações humanas.

Ao chegar à universidade, o estudante se encontra entre tantas fórmulas e linguagens da ciência, como filosofia, artes, e nem sempre a comunicação é efetiva e satisfatória. Preparar os alunos para aprender a aprender, não apenas assimilar determinado conjunto de conhecimentos e repeti-los, é uma condição para a formação de pessoas emancipadas que estejam prontas para enfrentar um mundo contingente, e não há como prever como será em pouco tempo. A esse respeito, Vieira afirma:

O desenvolvimento de competências não só acadêmicas, como também sociais, adquire importância relevante, pois é fundamental que os alunos aprendam e sejam formados para saber se relacionar e cooperar uns com os outros. A utilização da aprendizagem cooperativa como método de ensino e aprendizagem, nesse sentido, proporciona condições para a realização de aprendizagens significativas dos conteúdos e para o desenvolvimento das referidas competências, tornando os alunos capazes de (con)viver numa sociedade como a atual (VIEIRA apud PINHO; FERREIRA; LOPES, 2013, p. 915).

É nesse contexto que um colega de curso, outro aluno, pode fazer a diferença: pela proximidade e pelo lastro social de suas experiências, os estudantes

podem conceber novas formas de estudar, novos métodos de resolver um problema. Pontos de vista divergentes e conflitantes são constituídos – porque não há mais um único ponto de vista correto e verdadeiro. Nesse momento de trocas e interações, ninguém perde e ninguém ganha, no sentido de que não é a competição que está em jogo, mas a construção conjunta e humana, colaborativa e cooperativa entre pessoas que possuem problemas diferentes e que podem se ajudar mutuamente. Esse é um acontecimento revolucionário, subversivo por natureza, e que promove cada um na medida em que se promovem todos na busca de algo que não pode ser construído por um único indivíduo, isoladamente.

A educação do presente desafia professores e alunos para a experiência coletiva e colaborativa no acesso e na construção do conhecimento, em que as habilidades ganham relevância em lugar da observância de simples resultados, pois a aprendizagem cooperativa se nutre de valores do construtivismo, que são a autonomia, a reflexão e o empreendimento protagonista, e apoia-se nas teorias de raiz socioconstrutivista para explicar os mecanismos de aprendizagem.

Os processos passam a interessar mais que a relação de conteúdos e a prática ganha um lugar de destaque em contraponto com a teoria, que, sem a prática, vem a ser estéril. Os sentidos do coletivo, a organização em grupos e os aspectos afetivos passam a compor um campo de visão mais produtivo que o foco no ser individual. Paulo Freire já havia nos ensinado que aprender é uma experiência que tanto o professor quanto o aluno compartilham. O engajamento e a participação de seres humanos em determinado processo de conhecimento alcança uma dimensão paradigmática: só é possível crescer junto com os outros.

Não obstante a aprendizagem cooperativa venha apresentando resultados positivos no desenvolvimento cognitivo de muitos estudantes, ainda é uma prática pouco utilizada, bem como pouco valorizada, principalmente nas universidades, sendo usadas, de forma bastante enfática, as práticas tradicionais de ensino, mesmo que nesse tipo de prática não se identifique a interdependência positiva entre as pessoas e que nem sempre estas troquem informações e conhecimentos sobre a tarefa que as envolve. “Além disso, não existe discussão de ideias e os alunos apenas são responsáveis por si e não pelos colegas; da mesma forma, não há a construção de um espírito de equipe, uma vez que as atividades que promovem esse espírito são descuradas” (PINHO; FERREIRA; LOPES, 2013, p. 918).

Para superar os limites dessa educação bancária, como pensa Paulo Freire, processos que levem em conta todos os sujeitos envolvidos precisam ser efetivamente concebidos na prática, pois, como consideram também Johnson et al. (1998),

A aprendizagem cooperativa é também pouco usada porque muitos alunos não entendem como trabalhar cooperativamente com os outros. A cultura predominante e o sistema de recompensas de nossa sociedade (e de nossas faculdades) são orientados no sentido do trabalho competitivo e individualista; os alunos das escolas vieram de um sistema em que se enfatizam as classificações, e são frutos de professores exigentes na avaliação de alunos na base dos referenciais de “normalidade” (JOHNSON et al., 1998, p. 92, grifo nosso).

Uma das características da aprendizagem cooperativa é a interdependência positiva, que é caracterizada como uma dependência mútua entre os participantes do grupo, sendo que, ao mesmo tempo, cada integrante assume uma tarefa na execução das atividades. Desse modo, a aprendizagem cooperativa precisa ser discutida, compreendida, antes de ser executada; pois, diferentemente do processo de ensino tradicional, cuja prática dos professores não permite qualquer tipo de cooperação por parte dos alunos, e a informação repassada pelo professor é a que de fato prevalece, na metodologia cooperativa, a participação de todos é fundamental para o sucesso da ação.

Programa de Formação de Células Cooperativas (Focco)

O Formação de Células Cooperativas (Focco) da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) foi criado em 2012 pela Resolução nº 038/Conepe, como proposta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – Assessoria de Gestão de Políticas Educacionais. O Programa propõe o estabelecimento de uma política de incentivo ao protagonismo estudantil com vista a estimular a permanência e aprovação nos cursos de graduação. É uma política de extensão à comunidade acadêmica e fomenta a pesquisa sobre a educação cooperativa e seus desdobramentos. Esse Programa nasce tendo como referência o Programa de Estímulo à Cooperação na Escola (Prece), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

O Prece nasceu como uma iniciativa educacional não formal, em Cipó, localidade rural de Pentecoste, sertão cearense. Em 1994, sete estudantes ocuparam uma casa de fazer farinha, sem uso, para viver e estudar de forma cooperativa e soli-

dariamente. Francisco Antônio (Toinho), Francisco Gonçalves (Chicão), Eudimar (Du), Carlos Roberto (Beto), Raquel, Noberto e Orismar aceitaram a proposta do Professor Manoel Andrade para estudarem em grupo. Na região, poucas escolas ofereciam o ensino fundamental completo; quem desejava concluir a formação básica precisava cursar o ensino supletivo na sede do município. O sonho de ingressar numa universidade pública parecia distante.

Manoel Andrade, filho de agricultores, saiu cedo de Cipó para estudar na capital. Aluno de escola pública, encontrou em um grupo de estudo o apoio que precisava para ingressar no Curso de Química da UFC. Como professor da UFC, tornou-se conhecido na região onde nascera. Nos campos de várzea, encontrou jovens que ansiavam por continuar a estudar, compartilhou sua experiência e sugeriu a criação de um grupo estudo. Aceita a proposta, o grupo se reunia, inicialmente, à noite, à luz de um lampião. Não tardou para o estudo ser em regime integral e a casa de farinha se transformar em moradia. Escolheram estudar e viver em comunidade. Em 1996, veio o primeiro resultado: Francisco Antônio foi aprovado em primeiro lugar para o curso de Pedagogia da UFC.

A aprovação de Toinho motivou o grupo e atraiu novos estudantes da região. Não existia metodologia sistematizada: cada estudante partilhava o que sabia a partir das próprias experiências; progressivamente, novas aprovações ocorreram. Ao entrar na universidade, o precisa retornava às comunidades para colaborar com os colegas. O retorno, a gratidão, o compromisso individual e a cooperação constituíram essa prática educacional não formal. O grupo se ampliou, mas não existia um nome para a coletividade que formaram. Em 1998, a antiga casa de farinha, agora nomeada informalmente como Casa do Estudante, abrigou a Assembleia de Constituição do Projeto Educacional Coração de Estudante. Surgia o nome Prece com sua primeira significação.

Em 2009, a UFC criou o Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis, com o objetivo de aumentar os índices de conclusão nos cursos. O Programa estimula a formação de células estudantis de aprendizagem cooperativa no âmbito universitário, e, nos encontros semanais com seu grupo de estudo, os estudantes têm a oportunidade de se ajudarem mutuamente no enfrentamento das dificuldades acadêmicas e extra-acadêmicas.

Inspirada nesse Programa, a Unemat propôs, em parceria com a UFC, a implantação do Programa de Formação em Células Cooperativas (Focco), por meio da formação de células estudantis de aprendizagem cooperativa no ambiente universitário, com o objetivo primário de aumentar o índice de permanência e aprovação nos cursos de graduação da Unemat. Localizada nas mais diversas áreas da região do interior de Mato Grosso e recebendo acadêmicos de todo Brasil, a Unemat tem se destacado como a universidade que levou ensino superior a regiões afastadas e sem recursos de educação.

Em 2012, a Unemat tornou público o primeiro edital para seleção de 48 bolsistas para o Focco. Diferentemente de alguns programas de bolsas, como o Pibid e o Pibic, no Focco, o professor coordenador não recebe bolsa, somente os acadêmicos. Sendo assim, o Programa é coordenado por profissionais que efetivamente acreditam em aprendizagem cooperativa. As atividades são desenvolvidas por bolsistas articuladores que organizam células de estudo, estimulando principalmente aqueles estudantes que demonstram desânimo e ceticismo quanto a sua continuidade no curso, muitas vezes causados pelas dificuldades encontradas nos conteúdos das disciplinas.

Considerando os resultados positivos que o Programa veio apresentando, no ano de 2013, a Unemat ofereceu 125 vagas, sendo destinadas duas vagas para cada curso de graduação, distribuídas pelos 13 *campi* da instituição. Esse edital foi prorrogado, e a seleção seguinte aconteceu no ano de 2015, que também contou com prorrogação para 2016.

No decorrer da implantação do Focco na Unemat, verifica-se a importância desse Programa para muitos estudantes que possuem dificuldades em estudar sozinhos e se sentem mais acolhidos nos estudos em grupo, pois contam com a ajuda do outro no momento de revisar o conteúdo. Além disso, os que contribuem com o colega demonstram satisfação pessoal e adquirem novas habilidades. A contribuição coletiva entre os membros das células – uma vez que todos os envolvidos acabam se beneficiando, aprendendo novos conceitos ou aprimorando conhecimentos obtidos anteriormente – fortalece o grupo e cria uma ambiência social favorável à aprendizagem.

Na implantação do Focco, o professor Manoel Andrade, da UFC, juntamente com sua equipe, ofereceu um curso de formação em aprendizagem

cooperativa com técnicas de organização de grupos de estudos para professores da Unemat. Após essa primeira formação, alguns professores estiveram no Ceará para conhecer a história do início do Prece. Além de ouvirem vários dos depoimentos de ex-precistas, também conheceram a casa da farinha localizada na região do Cipó, interior do Ceará, onde tudo começou.

Embora a aprendizagem cooperativa seja desenvolvida com estudos de pessoas em grupo, sua prática exige técnicas a serem desenvolvidas e, portanto, estudadas e planejadas. Para que seja considerado cooperativo, o grupo tem que assumir as seguintes características:

- Interdependência positiva:
A interdependência positiva ocorre quando alguém percebe que está ligado a outros, de forma que seu sucesso depende da coordenação de esforços entre os membros do grupo para a realização da tarefa. Membros do grupo, ao saberem que “afundam ou nadam juntos” procuram maximizar seus próprios resultados e dos demais membros do grupo.
- Responsabilidade Pessoal (Individual) – Contribuição de cada um para as metas do grupo:
Implica que cada um realize suas atividades pessoais, facilite o trabalho de outros membros do grupo e dificulte minimamente os esforços deles.
O grupo cooperativo deve fazer com que cada membro seja um indivíduo mais fortalecido na realização das tarefas.
- Interação Estimuladora (Interação frente a frente, permitindo o desenvolvimento de competências sociais):
Os indivíduos encorajam e facilitam os esforços uns dos outros para completar as tarefas, a fim de atingir os objetivos do grupo. Atuam de forma a fornecer ajuda, assistência e *feedback* entre si, além de promoverem a troca de recursos como informações e materiais. Desenvolvem um ambiente de confiabilidade no grupo de forma a influenciar favoravelmente os esforços dos demais e a estimular a motivação para superação de limites no alcance de objetivos comuns.
- Competências Pessoais (Desenvolvimento de competências interpessoais e grupais):
Trata do desenvolvimento e uso das habilidades sociais.
Os membros do grupo devem saber se relacionar no grupo, tomar decisões, criar um clima de confiança, comunicar e administrar os conflitos e sentirem-se motivados a participar e cooperar.
Potencializa o alcance dos objetivos e contribui para relações mais positivas entre os membros do grupo.
- Processamento de Grupo (Avaliação do processo do trabalho da célula de modo a melhorar as ações):
Momentos em que, no grupo, são discutidas ações dos membros que foram úteis ou não e tomadas de decisões sobre que ações devem ser mantidas ou mudadas.

Contribui para aumentar a motivação, melhorar o relacionamento e aumentar o nível de autoestima e de atitudes positivas com relação aos conteúdos tratados pelo grupo (FREITAS; FREITAS, 2003; JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 1999; SLAVIN, 1988 apud PINHO; FERREIRA; LOPES, 2013, p. 916).

Desse modo, a parceria entre a Unemat e a UFC continuou. Após seleção dos bolsistas, tanto no ano de 2012 quanto em 2013, profissionais da UFC deram curso de formação para alunos e professores referente à temática. No decorrer do tempo, ocorreram mudanças de coordenadores em alguns *campi*, sendo perceptível que, nesses *campi*, por algum período, o Focco se desenvolveu com menor intensidade; portanto, verifica-se a necessidade de, periodicamente, acontecerem formações para os envolvidos no Programa.

Com base nessa observação, no ano de 2016, foi organizada uma formação em três *campi* polo da Unemat: Barra do Bugres, Nova Xavantina e Sinop. Nessas formações, além de os bolsistas socializarem suas experiências desenvolvidas em suas células, também participaram de oficinas e minicursos oferecidos por uma integrante da equipe do professor Manoel Andrade, do Ceará; sendo assim, a parceria Unemat e UFC continua.

Outro ponto relevante a ser aqui apresentado é o aumento da participação dos bolsistas Focco em eventos científicos, tanto na Unemat quanto em outras IES, bem como a aprovação de acadêmicos bolsistas do Focco em cursos de mestrado. Segundo depoimentos dos acadêmicos, eles levam o princípio da aprendizagem cooperativa também aos cursos de pós-graduação. Também se destaca uma pesquisa de mestrado sobre o Focco desenvolvida por uma professora da Unemat no Programa de Educação, também dessa instituição. Essa pesquisa teve início no ano de 2015 e será concluída no final do ano de 2017; considerando que o Focco está presente nos treze *campi* da Unemat, a pesquisadora coletará os dados na cidade de Barra do Bugres.

Atividades das células

Vale registrar que, ao final de cada semestre, os coordenadores locais dos *campi* da Unemat apresentam as atividades desenvolvidas nas células por meio de relatórios. Para este trabalho, foi escolhido um dos relatórios de 2016 apresenta-

do pela coordenadora local do *campus* de Nova Mutum, referente aos resultados dos acadêmicos que participaram das células nas disciplinas de Nivelamento em Matemática, Cálculo, Estatística e Química Orgânica. As demais experiências desenvolvidas pelos bolsistas do Focco nos *campi* serão socializadas por meio de um livro organizado pela Unemat, a ser publicado em 2017.

Conforme citado anteriormente, os bolsistas organizam suas células visando principalmente à integração dos alunos que queiram participar do estudo, mas, em especial, os que demonstram ameaças de desistir do curso por motivos ligados ao conteúdo ou pela falta de sentimento de pertencimento à universidade.

Segundo relatório da coordenadora local do *campus* de Nova Mutum (2016), a dificuldade inicial da maioria dos celulandos no curso de Agronomia desse *campus* encontrava-se na disciplina de Nivelamento em Matemática, com raras exceções. Mas, mesmo as exceções, ao final do semestre, atingiam somente a média da universidade, ou seja, nota 7,00. A coordenadora descreve que, com base nas dificuldades apresentadas pela grande maioria dos acadêmicos na área das exatas, surgiu a ideia da célula nas disciplinas citadas anteriormente.

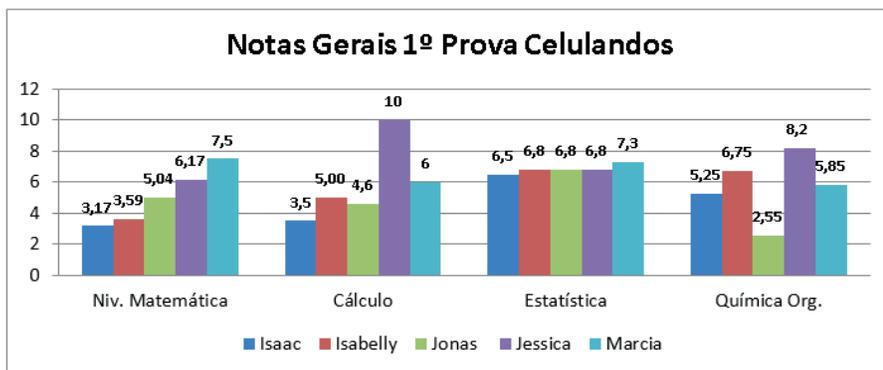
No início de funcionamento das células, é comum que os participantes se sintam acanhados, pois suas fragilidades virão à tona, e isso, de fato, de forma geral, incomoda as pessoas. Somente após organização e distribuição das responsabilidades dos membros é que o trabalho flui e, conseqüentemente, o aprendizado se desenvolve. Segundo Williams (2002), o fato de os alunos terem diferentes habilidades permite que aprendam uns com os outros e reforcem as habilidades menos desenvolvidas.

Outro ponto relevante citado no relatório acima mencionado se refere ao fato de que, durante o desenvolvimento das células, era perceptível o aumento do interesse entre os participantes nos estudos, pois não ter uma única pessoa que dominasse totalmente o conteúdo e perceber que cada um compartilhava seu conhecimento possibilitava a participação de todos sem receio de constrangimento caso errassem. “Apesar de o papel do professor ter grande importância para o sucesso acadêmico dos alunos, nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na sua aprendizagem” (LOPES; SILVA, 2009).

As figuras a seguir apresentam a evolução dos celulandos de forma comparativa. A Figura 1 apresenta a nota da primeira avaliação de cinco discentes, sem

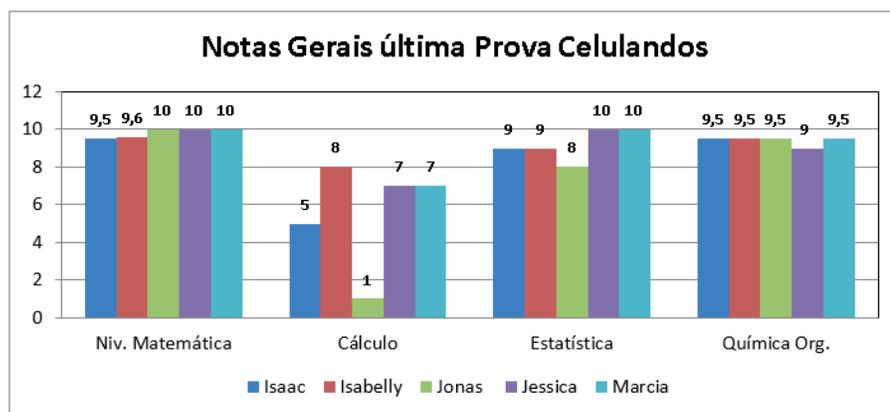
células, nas quatro disciplinas. A Figura 2 demonstra as notas da última avaliação nas mesmas disciplinas da Figura 1, com a célula, com participação assídua dos celulandos.

Figura 1 – Primeira avaliação dos celulandos nas disciplinas que tiveram células



Fonte: Supervisão de Apoio Acadêmico (SAA) da Unemat, *campus* de Nova Mutum (2015)

Figura 2: Última avaliação das disciplinas que tiveram células



Fonte: Supervisão de Apoio Acadêmico (SAA) da Unemat, *campus* de Nova Mutum (2015)

Com base nos resultados apresentados nas Figuras 1 e 2, verifica-se o desenvolvimento individual dos acadêmicos nas disciplinas em que o bolsista do Focco desenvolveu sua célula. Nas disciplinas de Matemática, Estatística e Química Orgânica, verifica-se que o crescimento das notas dos acadêmicos foi extrema-

mente significativo, inclusive acima da média exigida pela Unemat, que é de sete. Na disciplina de Cálculo, embora um dos acadêmicos não tenha atingido a média exigida pela instituição, conforme apresentado nas Figuras I e II, apresentou um resultado superior à avaliação anterior. Nesta disciplina, embora outra acadêmica tenha mantido a média, na segunda avaliação, sua nota foi inferior à primeira. De modo geral, dos cinco acadêmicos, três apresentaram na segunda avaliação um resultado superior ao obtido na primeira. Dessa forma, pode-se ponderar que os estudos cooperativos por meio das células foram bons, mas, considerando que o objetivo é a aprendizagem e, conseqüentemente, a aprovação dos acadêmicos em seus cursos, verifica-se a necessidade de reavaliar o resultado apresentado nas notas dos acadêmicos que não atingiram a média ou que tiveram um resultado inferior na segunda avaliação, discutir coletivamente todo processo de estudo e replanejar a metodologia dos estudos. Vale registrar a importância de que todo esse processo seja coletivamente inclusive e principalmente dos celulandos.

A coordenadora local do *campus* de Nova Mutum afirma que, após os estudos em grupo, ou seja, a formação da célula, 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. Segundo Pinho, Ferreira e Lopes (2013), o objetivo primordial na formação desses grupos é o de que todos os elementos se ajudem e se apoiem para melhorar o rendimento escolar de cada um.

Também é descrito, no relatório antes mencionado (UNEMAT, 2016), que os acadêmicos verbalizam, durante seus estudos, que os conhecimentos adquiridos na educação básica não são suficientes para que entendam os conteúdos trabalhados no ensino superior; sentem a necessidade de se ajudarem para chegar ao final do curso e desenvolver competências sociais importantes para a vida em sociedade.

Considerações finais

Mediante as atividades desenvolvidas pelo Focco, colocamos em prática o conceito de aprendizagem cooperativa na Unemat, e foi perceptível que não basta saber os conteúdos isoladamente; é necessário, além disso, saber dialogar, conviver com o outro, contribuir, cooperar, pois as relações entre as pessoas são mais importantes e são positivas. A aprendizagem cooperativa promove não apenas os indivíduos, mas valoriza a vida em grupo, o que é crucial para as comunidades de aprendizagem nos dias de hoje. Com o desenvolvimento do Focco na Unemat durante esses anos, pudemos perceber que o Programa promove a qualidade do ajustamento social à vida na universidade; todos crescem, ajudando-se uns aos outros.

Podemos considerar a importância do Focco na Unemat, pois sabemos que muitos de nossos jovens não concluem seus estudos não só por falta de recursos financeiros, mas, também, por falta de apoio, de acolhida, de atenção e por não sentirem pertencimento à universidade. Há que se considerar que, quanto mais positiva e receptiva a ambiência universitária, mais segura será a atitude do estudante e de suas relações interpessoais, sendo, assim, muito maior a probabilidade de permanecer e participar da vida acadêmica de forma produtiva e satisfatória.

Portanto, procuramos visibilizar o acesso dos acadêmicos envolvidos com aprendizagem cooperativa. Para muitos estudantes, entrar e permanecer na universidade exige um considerável esforço pessoal. Com a experiência da cooperação, a vida acadêmica ganha novos sentidos, e o estudante se fortalece para enfrentar melhor os desafios de viver plenamente a universidade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2001**: novas perspectivas/INEP. Brasília: INEP, 2009.

JOHNSON, D. W et al. A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades: qual é a evidência de que funciona? **Change**, v. 30, n. 4, jul./ago., 1998. Disponível em: <<https://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

LOPES, J.; SILVA, H. S. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**: um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

MACIEL, C. E. et al. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – RBPAAE, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 759-781, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/68574>>. Acesso em: 6 jan. 2017.

PINHO, E. M.; FERREIRA C. A.; LOPES, J. P. As opiniões de professores sobre aprendizagem cooperativa. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 916-917, 2013.

UNEMAT. Universidade Estadual do Mato Grosso. SAA – Supervisão de Apoio Acadêmico **Relatório Nova Mutum**. Nova Mutum: Unemat, 2016.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, *campus* universitário de Cuiabá: um processo de exclusão **Série-Estudos** – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/564>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

WILLIAMS, R. B. **Cooperative learning**: a standard for high achievement. California: Corwin Press, 2002.

ALTERNATIVA DE MORADIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO PARANÁ

Dionéia Edlyng Maciel⁶⁹
Marcos Aurélio Pelegrina⁷⁰

A assistência estudantil tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública (BRASIL, 2010). Nesse sentido, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), no Paraná, estão sendo desenvolvidas ações na área da assistência estudantil, visando a oportunizar condições para o acesso e a permanência dos discentes no ensino superior público e contribuir para a redução da evasão ocasionada por fatores relacionados à desigualdade e à exclusão social.

A Unicentro está localizada no Centro-Sul do Estado do Paraná, onde o IDH é abaixo da média do Estado, a renda *per capita* é baixa e há enormes dificuldades na geração de emprego e renda. Entre os trinta municípios com menor IDH no Paraná, dez pertencem a essa mesorregião. Nesse contexto socioeconômico regional, boa parte dos alunos dessa universidade necessita de apoio por meio da assistência estudantil (GOMES; GOMES, 2011).

Considerando a ampliação do acesso à educação superior pública, é indispensável pensar nas condições de permanência dos estudantes, pois o aumento do número de matrículas não garante a permanência e a equidade para os alunos, o que reflete em um número de titulados que não acompanha o número de matriculados (BRASIL, 2016).

⁶⁹ Assistente Social. Diretora de Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e Coordenadora de Apoio ao Estudante da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Especialista em Gestão Social: Políticas Públicas, Redes e Defesa de Direitos, pela Universidade Norte do Paraná, e em Gestão Pública com ênfase no Sistema Único de Assistência Social, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

⁷⁰ Docente e Coordenador de Apoio ao Estudante da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutor em Engenharia Civil, com Pós-Doutorado em Geografia.

Destaca-se, ainda, a realidade de estudantes que precisam deixar suas cidades de origem para ingressar em universidades. Sobre esse contexto, David e Gazotto (2014, p. 189) apontam que, “ao vê-los nas universidades em seus primeiros períodos de graduação, constata-se um elevado índice de defasagem de ensino, lazer, cultura e até mesmo condições baixas de saúde, moradia, alimentação e outras expressões da questão social”, o que leva a considerar que a falta de tais recursos incorre na exclusão de jovens do ensino superior público.

Dessa forma, a Coordenadoria de Apoio ao Estudante, ao ofertar moradia a estudantes da Unicentro oriundos de diferentes municípios, busca atuar na perspectiva da garantia do acesso à educação como direito social, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em articulação com as demais políticas sociais, fortalecendo o processo de democratização do ensino superior público.

O objetivo deste capítulo é demonstrar o projeto de extensão executado na Unicentro na concessão de vagas em moradia estudantil para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

A assistência estudantil na educação superior pública e as características do projeto de extensão Moradia Estudantil Unicentro: Fortalecendo a Democratização do Ensino Superior Público

A Assistência Estudantil, considerando sua finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública (BRASIL, 2010), deve ser ofertada de modo a atender os estudantes em sua heterogeneidade, provendo os recursos necessários que possibilitem transpor obstáculos e superar impedimentos que se colocam ao desempenho acadêmico.

Importa destacar, nesse contexto, a inserção de jovens na universidade, uma vez que

[...] tratar dos desafios e perspectivas da juventude contemporânea significa tratar dos processos de escolarização básica, do acesso ao ensino superior, da inserção no mercado de trabalho, da violência, enfim, de metabolismos múltiplos de desigualdade social, matrizes de seletividade e mobilidade socioeconômica (SAMPAIO, 2011, p. 28).

Desse modo, tem-se a evasão no ensino superior brasileiro como um fenômeno grave que acontece tanto nas instituições públicas como nas instituições privadas, exigindo medidas eficazes de combate. Isso porque as perdas de alunos que iniciam, mas não concluem seus cursos, têm reflexos acadêmicos, sociais e econômicos.

Considerando a ampliação do acesso à educação superior pública, é indispensável pensar nas condições de permanência dos estudantes, dado que o aumento do número de matrículas não garante a permanência e a equidade para os alunos, o que reflete em um número de concluintes significativamente inferior ao de matriculados nas universidades (BRASIL, 2016).

Diante disso, entende-se que,

Inegavelmente, não é suficiente ter acesso ao ensino superior para que tenhamos assegurada a situação de sucesso escolar, em que pese o debate sobre essa noção, à medida que, ao acesso, se segue o desafio da permanência. Como assinala Charlot (1997), a expressão “fracasso escolar”, bem como “sucesso escolar”, é um dispositivo para traduzir em palavras a experiência, o vivido e a prática, numa tentativa de interpretar e categorizar o mundo social, tratando-se, nesse caso, de uma classificação ampla que redundava polissêmica e ambígua (SAMPAIO, 2011, p. 36-37).

Importa destacar, ainda, a realidade de estudantes que precisam deixar suas cidades de origem para ingressar em uma universidade, e que, entre esses, muitos são oriundos do sistema público de ensino e buscam acesso a universidades também públicas para conseguir dar continuidade aos estudos. Tal realidade é permeada de desafios, pois, conforme afirma Sampaio,

Chegar ao ensino superior em nada se configura como algo “natural” para esse grupo [...]. Em verdade, as desigualdades de acesso são continuamente reescritas na trajetória escolar desses jovens. Desigualdades reiteradas no momento em que se dá o ingresso, sobretudo nos primeiros períodos do curso de graduação, quando o enfrentamento de exigências institucionais e intelectuais mais complexas – o processo de tornar-se estudante [...] – vão esbarrar na história socioescolar desse grupo e evidenciar o movimento entre escolha e adaptação (SAMPAIO, 2011, p. 46-47).

Sobre o processo de inserção de estudantes em um novo contexto, David e Gazotto (2014, p. 189) apontam para uma série de dificuldades inerentes ao processo de ingresso e de adaptação dos estudantes na universidade, destacando

que há “[...] um elevado índice de defasagem de ensino, lazer, cultura e até mesmo condições baixas de saúde, moradia, alimentação e outras expressões da questão social”, o que leva a considerar que a falta de tais recursos ocasiona a exclusão de pessoas do ensino superior público.

Embora não seja o único determinante, a mudança de endereço do estudante para outra cidade é um fator que contribui para o fenômeno da evasão, assim como interfere no desenvolvimento acadêmico, seja pelo agravamento de problemas financeiros ou por outras dificuldades enfrentadas pelo estudante quando reside fora de seu local de origem.

Esse contexto reforça, ainda, que

A entrada na educação superior convoca esse estudante a fazer parte de novos grupos e a estabelecer novas interações. Sendo assim, é possível presumir que sua permanência dependerá da natureza das relações que eles estabelecem no interior da universidade (SAM-PAIO, 2011, p. 68).

Dessa forma, entre as ações no âmbito da assistência estudantil, destaca-se a oferta de moradia a estudantes oriundos de diferentes municípios matriculados em cursos presenciais de graduação na Unicentro. Essa medida condiz, portanto, com a perspectiva da garantia do acesso à educação como direito social, conforme preconiza a Constituição Federal de 1988, em articulação com as demais políticas sociais, fortalecendo o processo de democratização do ensino superior público.

Com foco em ações que possibilitem minimizar os impactos da mudança de endereço, da aproximação com uma nova cultura e do distanciamento dos familiares e amigos, o intuito é proporcionar ambiente acolhedor e acompanhamento psicossocial aos estudantes, contribuindo para seu desenvolvimento no processo de curso e conclusão da graduação. Visa-se, assim, à ampliação do acesso e da permanência de estudantes na Unicentro, bem como à equidade na formação dos discentes, fortalecendo o processo de democratização do ensino superior público e criando subsídios que auxiliem ao estudante superar os desafios da vida acadêmica universitária.

Para tanto, a implantação de casas para moradia de estudantes nos três *campi* universitários – Santa Cruz, Cedeteg e Irati – integra o projeto de extensão Moradia Estudantil Unicentro: Fortalecendo a Democratização do Ensino Superior Público, que teve início no ano de 2016.

Assim, vale destacar que, conforme compreende Peixoto, a universidade

[...] é o laboratório onde é possível construir experiência de convívio social mais avançada. Na minha visão, a extensão é fundamental não pelos subprodutos que ela gera, mas basicamente pelo processo cognitivo e pelo processo pedagógico que permite aos alunos, professores e pesquisadores que a desenvolvem. Assim, por incrível que pareça, o absolutamente fundamental na minha visão é um vasto movimento introspectivo onde façamos uma leitura da nossa sociedade (PEIXOTO, 2004, p. 43).

Dessa forma, o referido projeto de extensão foi proposto com a finalidade de acolher estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não domiciliados(as) no mesmo município do *campus* universitário em que estão matriculados(as), sem distinção de origem, etnia, ideologia, crença ou orientação sexual, oferecendo-lhes, além de domicílio, ambiente propício a seu bem-estar e ao convívio comunitário.

O Projeto teve aprovação da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, por meio da Resolução nº 030-Proec/Unicentro, de 2 de junho de 2016, a partir da compreensão da necessidade da efetivação do Projeto como ferramenta de inclusão social, capaz de afirmar a responsabilidade institucional com a garantia do acesso e da permanência de estudantes no ensino superior público, principalmente daqueles que se encontram em situação vulnerável decorrente das mais diversificadas manifestações da questão social.

Caracterizado na modalidade de Prestação de Serviço Extensionista, o Projeto, com carga horária total de 980 horas, enquadra-se na categoria de Projeto de Extensão, não vinculado a Programa de Extensão, contando com financiamento externo. O financiamento se dá por meio de Termo de Cooperação firmado entre a Unicentro e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual do Centro-Oeste (FAU), objetivando implementar ações conjuntas para o desenvolvimento do Projeto.

O Projeto tem, em sua equipe (coordenação geral e coordenação administrativa), docentes lotados em setores dos três *campi* universitários (Santa Cruz, Cedeteg e Irati), e Assistente Social lotada na Pró-Reitoria de Recursos Humanos. Em sua execução, o Projeto conta, ainda, com a participação de psicóloga lotada na Pró-Reitoria de Recursos Humanos, docentes e demais profissionais de diferentes

setores da Unicentro e de acadêmicos que realizam estágio obrigatório e estágio não obrigatório nesse campo.

Além do objetivo geral de ampliar as condições de equidade e permanência a estudantes da educação superior pública, na Unicentro, por meio da oferta de moradia estudantil, o Projeto tem como objetivos específicos: apoiar a permanência de estudantes de baixa renda, matriculados em cursos de graduação presenciais da Unicentro; agir preventivamente para a redução das taxas de evasão; estimular estudantes beneficiários à participação em projetos de pesquisa e extensão; e ofertar atendimento psicossocial aos estudantes beneficiários.

Quanto ao público beneficiado, conforme já mencionado, a moradia estudantil destina-se a estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não domiciliados em Guarapuava ou Irati (conforme o *campus* onde os estudantes estão matriculados), regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais na Unicentro.

Metodologia

O Projeto prevê a implantação de três casas até maio de 2018, possibilitando atender a cada um dos *campi* universitários (Santa Cruz, Cedeteg e Irati), com a oferta de 20 vagas em cada casa, totalizando o ingresso de 60 estudantes no decorrer de dois anos.

Conforme dito anteriormente, o Projeto é desenvolvido em parceria com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Unicentro (FAU), que fica encarregada do contrato de aluguel da casa e custeio das despesas com água e energia elétrica. Para tanto, a previsão orçamentária contempla um investimento de R\$ 72.000,00 por ano, totalizando R\$ 144.000,00 de custeio em dois anos.

A equipe do Setor de Apoio ao Estudante é responsável pela definição dos critérios de ingresso dos alunos à moradia estudantil. A seleção de moradores, que inclui análise socioeconômica e entrevista individual do(a) candidato(a) com assistente social, ocorre por meio de edital específico, do qual constam as regras do processo de seleção, bem como anexos contendo o requerimento de inscrição e a relação de documentação necessária à concorrência da vaga na casa.

Cabe, ainda, à equipe de apoio ao estudante subsidiar os(as) primeiros(as) moradores da casa de estudantes na elaboração de editais e demais documentos que regerão: o processo de seleção de moradores; a organização administrativa e a constituição do quadro de moradores; e outras disposições que se fizerem necessárias para viabilizar a igualdade de oportunidades, o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes.

Quanto à participação dos moradores das casas em projetos de pesquisa e extensão, entende-se ser fundamental, uma vez que se trata de contributo à formação cidadã e à produção de conhecimento para a sociedade, priorizando atividades interdisciplinares de modo a favorecer a integração de diversas áreas do conhecimento.

O Projeto contempla, inicialmente, as seguintes etapas: formulação da proposta e articulação com instituição parceira (FAU); visita institucional para conhecer projetos existentes em Curitiba (PR); definição de critérios e elaboração de editais para a seleção de moradores; processo de seleção de moradores (abertura, análise de documentação pela comissão de assistência estudantil, entrevistas com Assistente Social e divulgação dos resultados); articulação com parceiros (professores, palestrantes, oficinairos, entre outros) de diferentes setores da Unicentro, instituições públicas e instituições privadas, para desenvolvimento de ações diversificadas junto aos estudantes moradores das casas.

Na sequência, as etapas relacionam-se às ações a serem desenvolvidas entre os moradores já ingressos na casa. Trata-se de atividades que contemplam: divulgação, à comunidade interna e externa, de serviços ofertados na instituição; participação em eventos (semanas de estudos, simpósios, congressos, conferências), tanto com produções para apresentação nos eventos como em sua organização, sempre que possível; mobilização de estudantes para realização de ações junto à comunidade (*blitz* educativa, panfletagem, mesa redonda, visitas e atividades em instituições públicas), abordando temáticas diversificadas e presentes em diferentes contextos sociais; promoção de eventos abertos à participação da comunidade (oficinas e palestras informativas), com profissionais de diferentes áreas de conhecimento. As atividades extensionistas serão certificadas aos participantes, em conformidade com a Resolução Conjunta nº 4-CEPE-CAD/Unicentro, de 17 de agosto de 2010.

Os estudantes contarão, também, com acompanhamento psicossocial que envolve atendimentos individualizados e com grupos, orientações, informações, encaminhamentos e demais ações em situações específicas que demandam intervenção social e/ou psicológica. Trata-se de estratégia para garantir acompanhamento especializado aos estudantes, com o intuito de auxiliá-los a trabalhar diferentes fatores que envolvem o processo de adaptação e/ou decorrentes do afastamento familiar e da mudança de cidade, entre outros que influenciam a permanência dos estudantes na universidade.

Processo de seleção para a moradia estudantil

A Coordenadoria de Apoio ao Estudante da Unicentro tornou público, por meio do Edital nº 001/2016, o processo de seleção e os critérios para o preenchimento de vagas na casa universitária, localizada próxima ao *campus* Cedeteg, em Guarapuava (PR). A seleção se configurou pela oferta de vagas em casa universitária feminina, a estudantes não domiciliadas na cidade de Guarapuava, matriculadas em cursos de graduação presenciais da Unicentro nos *campi* Cedeteg e Santa Cruz.

O primeiro processo de seleção teve início em 13 de julho de 2016, a partir da publicação do edital de abertura, seguindo-se o período de inscrições e as etapas: homologação das inscrições; divulgação de datas, horários e locais das entrevistas; e publicação do resultado, em setembro de 2016. Todos os editais referentes ao processo de seleção foram divulgados no endereço eletrônico da Unicentro.

Nesse primeiro processo de seleção, foram ofertadas, para o público feminino, dez vagas referentes ao segundo semestre de 2016, contemplando uma vaga para pessoa com deficiência. As inscrições (gratuitas) para participação no processo de seleção foram recebidas nos protocolos dos *campi* universitários ou pelo endereço postal do *campus* Santa Cruz, em Guarapuava.

Para concorrer a uma vaga na casa universitária, as interessadas deveriam atender aos seguintes requisitos: estar regularmente matriculada, em qualquer semestre, em curso presencial de graduação da Unicentro no *campus* Cedeteg ou Santa Cruz; ser do sexo feminino; ter renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (com base no salário mínimo nacional) ou comprovar ser a renda

insuficiente para sua manutenção em Guarapuava; não residir ou ter unidade familiar residindo em Guarapuava; estar cursando, preferencialmente, a primeira graduação; ter, no mínimo, 18 anos completos ou ser emancipada. A seleção foi definida por meio da análise dos seguintes critérios: documentação completa; perfil socioeconômico; local de residência e/ou domicílio.

O funcionamento da casa se dá na modalidade de autogestão; ou seja, às moradoras, cabem a gestão da casa e a elaboração dos regulamentos próprios da casa, que deverão ser aprovados pelas moradoras em assembleia. Cada ocupante da casa contribui, mensalmente, com o valor de R\$ 25,00 (vinte e cinco reais), recurso destinado a melhorias na casa e/ou aquisições a serem deliberadas pelas próprias moradoras.

Metodologia de avaliação

O projeto de extensão Moradia Estudantil Unicentro: Fortalecendo a Democratização do Ensino Superior Público prevê a elaboração de relatório indicando os objetivos alcançados, a metodologia utilizada, as dificuldades encontradas, os resultados obtidos e as conclusões, em cumprimento ao disposto no Regulamento de Extensão da Unicentro (aprovado por meio da Resolução nº 007-CEPE-CAD/Unicentro, de 21 de dezembro de 2012), em seu artigo 30, que trata da obrigatoriedade da apresentação de Relatório Final, composto por um Relatório Técnico e um Relatório Financeiro.

Além disso, o Relatório Final, elaborado em formulário próprio, deve ser acompanhado de comprovante de produção acadêmico-científica e/ou técnico-extensionista concluída, publicada, aceita ou submetida para publicação em anais de evento, livro ou revista científica. O Regulamento de Extensão da Unicentro (Art. 27) dispõe sobre a obrigatoriedade da divulgação científico-acadêmica e/ou técnico-extensionista para propostas extensionistas com duração superior a 180 dias. Dessa forma, prevê-se a elaboração de, pelo menos, uma produção, visando à difusão e divulgação dos resultados da Extensão Universitária, a ser apresentada por ocasião da apresentação do Relatório Final.

No entanto, a avaliação e o acompanhamento pelo público participante e pela equipe executora contempla todas as etapas do projeto de extensão, não se restringindo somente ao final do processo. Para tanto, serão identificados aspectos qualitativos da ação direcionada aos discentes, por meio da verificação das condições de permanência desses estudantes nos cursos de graduação e de seu desenvolvimento e bem-estar. Em termos quantitativos, será relacionado o número de inscritos nos processos de seleção para moradia estudantil com o número de vagas disponíveis em cada semestre, registrando-se, em relatório, os resultados observados, bem como será realizada análise de relatórios de atividades elaborados pelos moradores. De modo geral, são observados os resultados obtidos em médio prazo, confrontando-os com os objetivos do Projeto, a fim de avaliar o alcance das ações propostas e identificar pontos positivos e aspectos a serem revisados e/ou melhorados no decorrer do Projeto.

Considerações finais

A assistência estudantil perpassa as diferentes áreas dos direitos humanos. Deve, então, contemplar ações que proporcionem condições de acesso a diversificados recursos pedagógicos, acompanhamento às necessidades educacionais específicas e, também, viabilização de recursos como alimentação, transporte, subsídios financeiros e moradia, que constituem recursos mínimos para sobrevivência dos estudantes.

Nesse sentido, a Unicentro tem empregado esforços para construção de uma política de assistência estudantil, buscando a implementação e ampliação de serviços, programas, projetos e benefícios, no intuito de proporcionar aos estudantes condições de permanência sob a perspectiva do direito a uma educação superior de qualidade.

A moradia estudantil se apresenta, portanto, como um recurso importante e indispensável para muitos dos estudantes. Contudo, em vista da falta de recursos financeiros para a construção de moradia estudantil nos *campi* situados em Guarapuava e Irati, bem como da falta de editais para busca de financiamento externo para efetivação de uma política de moradia estudantil, o projeto de extensão de moradia estudantil desenvolvido na universidade apresenta bons resultados na perspectiva da diminuição da evasão escolar na instituição.

Vale ressaltar que, concomitantemente à implantação dessa política de assistência estudantil, a equipe responsável busca recursos externos para a construção de moradias estudantis nos *campi* da Unicentro, visando a ampliar o acesso dos estudantes à moradia como direito, assim como busca a implantação de outras ações na assistência estudantil.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 2 mar. 2017

_____. Presidência da República. **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: 2 mar. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo da Educação Superior 2015**. Brasília: 2016. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 2 maio 2016.

DAVID, C. M.; GAZOTTO, M. A. Políticas Públicas Educacionais: uma aproximação preliminar para discutir a política nacional de assistência estudantil da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. In: SILVA, M. M. J. (Org.). **Serviço Social na educação: teoria e prática**. 2. ed. Campinas: Papel Social, 2014. p. 183-195.

GOMES, C. N.; GOMES, C. A. Estudo de caso sobre a Mesorregião Centro-Sul do Paraná: Índices de Desenvolvimento dos Municípios da Região de Guarapuava. **Diálogos Multidisciplinares**, Guarapuava, n. 1, p. 236-258, 2011.

PEIXOTO, M. C. L. **Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: Edufba, 2011.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste. **Resolução nº 007-CE-PE-CAD/Unicentro**, de 21 de dezembro de 2012. Regulamento de Extensão da Unicentro. Guarapuava: Unicentro, 2012.

PRIORIDADES DE MELHORIA NAS DIMENSÕES DE QUALIDADE NO ENSINO EM UM CURSO DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO⁷¹

Silvana Anita Walter⁷²
Tatiana Marceda Bach⁷³

Introdução

Nesta seção inicial, descrevem-se a situação-problema, o objetivo da pesquisa e as contribuições que o estudo aqui relatado pode proporcionar.

Descrição da situação-problema

As Instituições de Ensino Superior (IES) procuram construir uma imagem positiva na sociedade (WALTER, 2006), de forma a serem reconhecidas pela qualidade do ensino e pelo aprendizado proporcionado aos alunos. Essa imagem tem consequências, tais como a atração de novos alunos, a possibilidade de desenvolver parcerias e a ampliação da empregabilidade dos egressos.

Entre os elementos que influenciam a construção dessa imagem, destaca-se a percepção dos alunos, os quais divulgam suas opiniões sobre o curso e a IES para a sociedade. Segundo Walter, Tontini e Domingues (2006), uma percepção negativa também pode se transformar em uma barreira ao aprendizado do aluno, enquanto uma percepção positiva pode ser um facilitador de seu aprendizado. Os alunos também difundem uma imagem da IES por meio de sua atuação no mercado de trabalho (WALTER; TONTINI; DOMINGUES, 2005).

Dessa maneira, torna-se relevante identificar a percepção dos alunos sobre o curso e sobre a IES como forma de levantar subsídios para a realização de me-

⁷¹ Uma versão deste texto foi publicada na Revista *Tecnologias de Administração e Contabilidade*, v. 4, n. 1, p. 27-45, 2014.

⁷² Professora Doutora do Curso de Administração da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

⁷³ Doutoranda em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR).

lhorias. Nesse contexto, inserem-se as avaliações realizadas pelas IES para consultar os alunos (e algumas vezes outros atores) sobre percepção da qualidade do ensino, satisfação com o curso e lealdade à IES.

Diversos indicadores e questionários podem ser encontrados na literatura; contudo, diante das particularidades de cada IES, torna-se difícil saber se algum deles realmente abarca as características da IES. Ao empregarem instrumentos que não mensuram as dimensões relevantes de sua IES, os gestores correm o risco de realizar investimentos em aspectos que não contribuirão de forma significativa para a melhoria do ensino e da instituição.

Como alternativa, propõe-se a criação de um instrumento próprio pela IES que esteja alinhado a suas particularidades. Ederle, Mirlan e Lazzari (2010) destacam a importância de construir um instrumento que considere as peculiaridades da instituição na qual será aplicado. Portanto, torna-se relevante disponibilizar aos gestores informações que possibilitem compreender a percepção dos alunos, levando em consideração as idiosincrasias da IES.

Em contraposição às dificuldades de desenvolvimento de um instrumento quantitativo de análise das percepções dos alunos que abranja as características peculiares de cada IES, Walter, Tontini e Domingues (2006) destacam que as pesquisas qualitativas priorizam a contextualização e, por isso, podem fornecer informações aprofundadas sobre os problemas percebidos pelos estudantes no curso e na IES. A partir dessas informações, foi possível desenvolver um instrumento quantitativo que considerou as características da instituição.

No caso do curso no qual este estudo foi desenvolvido, destaca-se que, a partir da criação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e diante da proposta do Ministério da Educação (MEC) de passar a avaliar os cursos da IES públicas, os docentes consideraram relevante desenvolver um instrumento que permitisse identificar a percepção dos alunos como meio de levantar subsídios para a melhoria da qualidade do ensino.

Objetivo

O contexto exposto levou à apresentação deste relato tecnológico, desenvolvido a partir de uma pesquisa que teve por objetivo identificar as prioridades

de melhoria em Cursos de Administração na percepção de alunos a respeito de 24 dimensões relacionadas à qualidade do ensino. Diante disso, a questão a que se respondeu foi: Quais as prioridades de melhoria em um Curso de Administração na percepção de seus estudantes? Diante da inexistência, no curso pesquisado, de um histórico de avaliações dessa natureza, e visando à realização de uma avaliação aprofundada e alinhada a suas particularidades, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa, com quatro grupos de foco entrevistados com roteiro, seguida de uma pesquisa quantitativa, com aplicação de dois questionários, que foram elaborados com base nos resultados da pesquisa qualitativa.

Contribuições do trabalho

Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, a instituição foco terá um instrumento de avaliação da qualidade de ensino que poderá ser utilizado em outros *campi* da IES examinada, de forma a proporcionar a identificação de prioridades entre as dimensões de qualidade do ensino que necessitam de melhorias, na perspectiva de seus alunos. A partir da identificação desses fatores, a instituição e o curso analisados poderão realizar melhorias no ensino do curso, priorizando as dimensões percebidas pelos alunos.

Além disso, os instrumentos e procedimentos relatados neste capítulo podem subsidiar o desenvolvimento de programas de avaliação da percepção dos estudantes em outras instituições interessadas. Dessa forma, tais instituições poderão identificar prioridades de melhoria que deem conta de suas particularidades e da percepção de seus estudantes.

O contexto e a realidade investigada

O curso de graduação em Administração pesquisado é oferecido em uma universidade pública localizada no Sul do Brasil. A IES na qual se localiza o curso pesquisado possui seis *campi*, nos quais são oferecidos diversos cursos de graduação e pós-graduação.

A instituição foi criada em 1987, com a integração das fundações municipais mantenedoras de quatro faculdades, de diferentes cidades do mesmo Estado, reunidas para a criação de uma universidade multicampi. Nos anos 1990, duas novas faculdades foram integradas à instituição. Em 1994, a instituição foi reconhecida por meio de Portaria Ministerial.

O *campus* analisado situa-se em um município de pequeno porte, localizado no Sul do Brasil, e oferece nove cursos de graduação. No município, a instituição pesquisada é a única IES pública. Todavia, existem outras instituições privadas que oferecem o Curso de Administração e que disponibilizam formas de financiamento, além de realizarem parcerias com empresas para facilitar o ingresso de estudantes.

O Curso de Administração, foco desta pesquisa, foi criado em 1983, é ofertado no período noturno, oferece 40 vagas para estudantes com ingresso anual por meio de vestibular e possui duração aproximada de quatro anos. Os estudantes do curso são, normalmente, moradores do próprio município ou microrregião, pois o Curso de Administração também é oferecido pela instituição em outros *campi* localizados em outros municípios da macrorregião.

Por se tratar de um curso noturno e pelas características sociais e culturais da região, a maioria dos alunos não possui dedicação exclusiva à graduação por trabalharem durante o dia.

Percurso metodológico

A partir da situação-problema, qual seja, a iminência da avaliação do MEC e a constatação da ausência de instrumentos, na instituição, para diagnosticar a percepção dos alunos de modo a detectar prioridades de aprimoramento no curso, sugeriu-se a realização de uma pesquisa com os alunos do curso para colher informações sobre sua percepção a respeito do Curso de Administração, de modo a identificar prioridades de melhoria no ensino. Essa proposta foi considerada apropriada pela coordenação do curso, julgando-se adequado realizar, primeiramente, uma pesquisa de natureza qualitativa que possibilitasse a emergência de dimensões e informações sobre o curso, a serem contempladas, em uma segunda etapa, por uma pesquisa quantitativa.

Ressalta-se que essa pesquisa foi realizada pelo NDE e coordenada por um docente do curso, contratado em agosto de 2013 depois de aprovação em concurso, que possuía experiência anterior na realização de pesquisa de satisfação, lealdade e percepção de qualidade com clientes de empresas e com alunos de IES, e por um aluno de mestrado que havia sido orientado pelo docente.

Na primeira etapa, de pesquisa qualitativa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro grupos de foco, um para cada ano do curso de graduação. Participaram das entrevistas 48 alunos, divididos em quatro grupos de doze alunos cada grupo, sendo um para cada ano do curso. As quatro entrevistas com os grupos de foco foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas pelo método de análise de conteúdo temático, nos termos de Bardin (2010).

O roteiro para as entrevistas abordava: (a) expectativas antes do ingresso e como essas se configuram atualmente; (b) qualidade do curso; (c) satisfação com o curso e a instituição; (d) lealdade dos estudantes; e (e) valor atribuído pelos discentes. A escolha dessas dimensões se deu a partir do identificado na literatura em relação aos construtos para avaliação de cursos e IES. A respeito das expectativas, Silva (2000) destaca que a vida acadêmica é influenciada (direta ou indiretamente) por conhecimentos e ideias que os alunos trazem anteriormente a seu ingresso no ensino superior. Também é importante as IES conhecerem o que os alunos percebem a respeito da qualidade do ensino para definirem suas estratégias e ações de melhoria desse aspecto, assim como prestarem contas à sociedade e aos órgãos reguladores (EDERLE; MILAN; LAZZARI, 2010). Além disso, a satisfação dos estudantes interfere em seu aproveitamento do curso, afetando seu aprendizado e, conseqüentemente, a competência desenvolvida dos profissionais formados que ingressam no mercado de trabalho (VIEIRA; MILACH; HUPPES, 2008). A lealdade dos estudantes, por sua vez, está vinculada à permanência, ao comprometimento, à colaboração, à indicação da IES e do curso para potenciais futuros alunos e ao retorno à IES para continuidade dos estudos (TONTINI; WALTER, 2013). Por fim, o valor do curso e da IES está relacionado à percepção da qualidade em relação ao valor pago (GONÇALVES FILHO; GUERRA; MOURA, 2004). Nas IES públicas, como a desta pesquisa, não há pagamento

de mensalidade; entretanto, os alunos investem seu tempo e arcam com custos de transporte, compra de materiais de estudo, alimentação e outros.

Para a etapa seguinte, quantitativa, foram construídos dois questionários. O primeiro questionário destinava-se a avaliar a percepção dos alunos sobre o desempenho e a importância de 24 dimensões (ver Quadro 1, na seguinte seção), para o curso, por meio de 85 questões e duas escalas de sete níveis: “discordo-concordo” e “sem importância-extremamente importante”. O segundo questionário buscou avaliar o desempenho de cada professor em 21 atributos (ver Quadro 2, na seguinte seção) por meio de 21 perguntas fechadas, em uma escala de 0 a 5, e uma pergunta aberta, na qual cada aluno poderia relatar comentários a respeito dos professores. Nessa etapa da pesquisa, os 86 alunos presentes em sala dos quatro anos do curso responderam aos dois questionários. Para o segundo questionário, os estudantes responderam um formulário para cada um de seus professores atuais. Também fizeram parte dessa etapa os integrantes do grupo de foco, uma vez que o objetivo se pautou em envolver o maior número de alunos possível e que frequentavam as aulas.

A análise dos dados obtidos por meio dos questionários foi realizada por média, análise fatorial, análise de correlação, análise de importância *versus* desempenho e análise do contraste entre a penalidade e a recompensa (PRC), como será apresentado na próxima seção. Para tal, contou-se com o auxílio de planilha eletrônica e do *software* Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 16. Apesar de algumas dessas técnicas de análise terem sido desenvolvidas inicialmente para aplicações em organizações privadas, estudos já demonstraram a possibilidade de utilizá-las também em instituições de ensino.

Resultados obtidos

Para análise das entrevistas, realizou-se a leitura das transcrições e a organização dos relatos em temas de interesse para o curso e para a instituição, como: grade curricular, infraestrutura, métodos de ensino, aprendizagem etc. Cada um dos temas foi comparado entre si e com a literatura da área para que se pudesse definir dimensões e atributos a serem avaliados nos questionários.

A partir desse processo de análise do conteúdo das entrevistas com os grupos de foco, identificaram-se 24 dimensões relacionadas ao curso (Quadro 1).

Quadro 1 – Dimensões do curso identificadas por meio das entrevistas com grupos de foco

Dimensões relacionadas ao curso	
Aprendizagem percebida	Grade curricular
Atendimento dos funcionários	Imagem social
Atitude da coordenação	Infraestrutura do <i>campus</i>
Atitude dos professores	Infraestrutura do curso
Atividades de estágio e extracurriculares	Integração na vida acadêmica
Atualização dos conteúdos das disciplinas	Lealdade com o curso
Autoeficácia	Métodos de ensino
Auxílio pedagógico	Nível de exigência dos professores
Compromisso emocional	Organização das atividades do curso
Confiança nas pessoas do curso	Qualidade de ensino e desempenho do curso
Desempenho pessoal	Relação teoria e prática
Empregabilidade	Satisfação geral

Fonte: Dados da pesquisa

As dimensões se referem a conceitos abstratos mais gerais que abrangem um conjunto de atributos. Assim, ao identificar uma dimensão em potencial, analisaram-se quais características os alunos consideram como relevantes nesse tema e se fez a comparação com a literatura da área para a definição de seus atributos. Para a dimensão nível de exigência, por exemplo, identificaram-se como atributos: falta de flexibilidade dos docentes nas avaliações, justiça nas avaliações e adequação entre o conteúdo das disciplinas e o nível de exigência.

A partir das 24 dimensões identificadas por meio das entrevistas e dos atributos que integram cada uma, foram elaboradas 85 afirmações a serem avaliadas em um questionário sobre o desempenho e a importância desses atributos no curso pesquisado.

A análise das entrevistas também possibilitou a identificação de 21 atributos relacionados aos professores (Quadro 2). Esses atributos compuseram o segundo questionário para avaliação do desempenho de cada um dos professores.

Quadro 2 – Atributos dos professores identificados por meio das entrevistas com grupos de foco

Atributos relacionados aos professores	
Apresentação do plano de ensino da disciplina	Importância do conteúdo para a vida profissional
Assiduidade	Indicação de outras fontes para consulta
Clareza nas explicações	Interesse em verificar se os alunos estão compreendendo o conteúdo
Criatividade e inovação ao ministrar as aulas	Manutenção da atenção da classe
Domínio do conteúdo	Manutenção do interesse dos alunos na aula
Emprego de diferentes métodos de ensino	Planejamento das aulas
Emprego de diferentes referências	Pontualidade nas aulas
Entrega de notas nos prazos	Obediência aos conteúdos do plano de ensino
Esclarecimento sobre os objetivos de cada tema de estudo	Respeito aos alunos
Estímulo à participação dos alunos	Utilização de exemplos e de ilustrações na exposição do conteúdo
Estímulo ao raciocínio e ao senso crítico dos alunos	

Fonte: Dados da pesquisa

Para análise do primeiro questionário (percepção dos estudantes sobre 24 dimensões do curso), inicialmente, foram geradas as médias do desempenho dos atributos para cada ano letivo e a média geral. O maior desempenho ficou com as dimensões aprendizagem percebida, compromisso emocional e infraestrutura do curso (3,7).

Levando em consideração que a média geral das dimensões ficou em 3,15, os itens abaixo da média foram: atendimento dos funcionários (3,1); atitude da coordenação (3,1); satisfação geral (3,1); grade curricular (3,0); relação entre teoria e prática (3,0); métodos de ensino (3,0); infraestrutura do *campus* (2,9); confiança nas pessoas do curso (2,8); qualidade de ensino e desempenho do curso (2,8); atividades de estágio e extracurriculares (2,7); auxílio pedagógico (2,7); e integração na vida acadêmica (2,1). O resultado dessa dimensão com menor desempenho pode estar relacionado ao indicado pelos alunos durante os grupos

de foco: a pouca existência de atividades extraclasse como pesquisa, extensão, empresa júnior, cultura etc.

Em um segundo momento, para realizar a análise fatorial com os dados de cada dimensão, foi utilizada a análise do método de extração dos componentes principais com rotação Varimax e normalização de Kaiser, confirmando-se o agrupamento dos 85 atributos nas 24 dimensões relacionadas ao curso: Aprendizagem percebida (Aprend), Atendimento dos funcionários da instituição (AtFunc), Atitude da coordenação (AtCord), Atitude dos professores (AtProf), Atividades de estágio extracurriculares (ExtCur), Atualização dos conteúdos das disciplinas (AtCont), Autoeficácia (AuEfic), Auxílio pedagógico (AuxPed), Compromisso emocional (CEMoc), Confiança nas pessoas do curso (Confi), Desempenho pessoal (DsemP), Empregabilidade (Empreg), Grade curricular (Grade), Imagem social (ImagS), Infraestrutura do *campus* (InfCa), Infraestrutura do curso (InfCu), Integração na vida acadêmica (Integ), Lealdade (Leal), Métodos de ensino (MetEn), Nível de exigência dos professores (Exig), Organização das atividades do curso (OrgAC), Qualidade de ensino e desempenho no curso (Quali), Relação teoria e prática (TxPra) e Satisfação geral (Satis). Foi considerada também a significância do índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), teste que indica que, quanto mais o valor obtido for próximo de 1 (um), mais defensável se torna a amostra em relação à análise fatorial (MAROCO, 2003). O teste de KMO se apresentou significativo para cada uma das dimensões testadas.

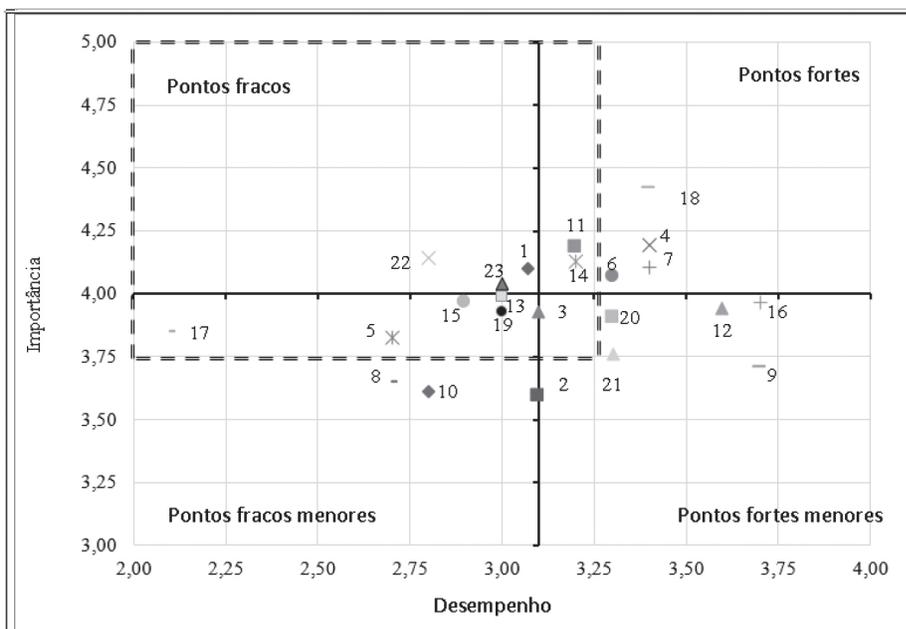
Na sequência, foi realizada uma análise de correlação dos escores das dimensões do curso advindas da análise fatorial de cada dimensão, para verificar como cada dimensão se correlaciona com a qualidade do ensino percebida pelos respondentes. Calculou-se a correlação de Spearman com nível de significância de 0,01, visto que o teste de Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors foi significativo para todas as dimensões avaliadas, indicando um significativo desvio da normalidade em todas elas.

No que tange às dimensões que apresentaram maior correlação com a qualidade do ensino, tem-se: métodos de ensino (0,725), satisfação geral com o curso (0,695), compromisso emocional (0,684), lealdade (0,669), atualização dos conteúdos das disciplinas (0,658) e grade curricular (0,656), o que indica a

forte relação entre essas dimensões e a percepção de qualidade entre os alunos. A melhoria dos métodos de ensino foi uma das maiores reivindicações dos estudantes tanto nos grupos de foco quanto na questão aberta sobre o desempenho dos professores, sendo apontada como um dos critérios que os discentes utilizam para avaliar a qualidade de uma disciplina e do curso. Na literatura, a qualidade dos serviços educacionais é indicada como antecedente da satisfação e da lealdade com o curso (HENNIG-THURAU; LANGER; HANSEN, 2001; WALTER, 2006). Walter (2006) identificou também que a avaliação da qualidade é influenciada pela grade curricular.

Efetou-se também uma análise de importância *versus* desempenho, que, introduzida originalmente por Martilla e James (1977), permite à organização ter uma visão sobre quais dimensões devem ser melhoradas. Por meio do questionário, os respondentes avaliaram a importância, denominada “importância declarada”, e o desempenho da instituição em relação ao atendimento a suas expectativas. Esses dados foram utilizados por Martilla e James (1977) e Walter (2006) para construir uma matriz bidimensional, na qual a importância do atributo é mostrada pelo eixo y, e o desempenho do mesmo atributo, pelo eixo x (Figura 1).

Figura 1 – Matriz de importância *versus* desempenho



Pontos fracos:	D	I	Pontos fortes:	D	I
22- Qualidade de ensino	2,80	4,14	18- Lealdade	3,40	4,42
23- Relação teoria e prática	3,00	4,03	4- Atitudes dos professores	3,40	4,20
1- Aprendizagem percebida	3,07	4,10	14- Imagem social	3,20	4,13
Pontos fracos menores:	D	I	6- Atualização dos conteúdos das disciplinas	3,30	4,07
17- Integração na vida acadêmica	2,10	3,85	11- Desempenho pessoal	3,20	4,19
5- Atividades de estágio e extracurriculares	2,70	3,83	7- Auto eficácia	3,40	4,10
15- Infraestrutura do campus	2,90	3,97	Pontos fortes menores:	D	I
19- Métodos de ensino	3,00	3,93	9- Compromisso emocional	3,70	3,71
13- Grade curricular	3,00	3,99	21- Organização das atividades do curso	3,30	3,76
10- Confiança nas pessoas do curso	2,80	3,62	20- Nível de exigência dos professores	3,30	3,91
8- Auxílio pedagógico	2,70	3,65	12- Empregabilidade	3,60	3,94
			16- Infraestrutura do curso	3,70	3,97
Desempenho na média e importância abaixo da média:				D	I
3- Atitude da coordenação				3,10	3,93
2- Atendimento dos funcionários da instituição				3,10	3,59

Fonte: Dados da pesquisa

As dimensões qualidade de ensino (22), relação entre teoria e prática (23) e aprendizagem percebida (1) podem ser consideradas os pontos fracos do curso, de forma que são as principais necessidades de investimento em melhoria, pois apresentam importância acima da média e desempenho abaixo da média.

Os pontos fracos menores são integração na vida acadêmica (17), atividades de estágio e extracurriculares (5), infraestrutura do *campus* (15), métodos de ensino (19), grade curricular (13), confiança nas pessoas do curso (10) e auxílio pedagógico (8). Como pontos fracos menores, essas dimensões são a segunda prioridade de melhoria. Nesse sentido, nota-se que as cinco primeiras dimensões citadas (17, 5, 15, 19 e 13) apresentam importância próxima à média, de forma que seriam prioritárias em relação às duas últimas (10 e 8). Sobre os estágios e outras atividades extracurriculares (5), os alunos apontaram, nos grupos de foco, que há pouca oferta no curso. A respeito da infraestrutura do *campus* (15), os alunos forneceram diversas sugestões, principalmente falhas dos multimídias, opções para alimentação e atualização da biblioteca.

As dimensões lealdade (18), atitude dos professores (4), imagem social (14), atualização dos conteúdos das disciplinas (6), desempenho pessoal (11) e autoeficácia (7) consistem nos principais pontos fortes do curso, ou seja, apresentaram alta importância e alto desempenho. Portanto, é importante manter o bom desempenho nessas dimensões, pois ampliam a satisfação dos alunos.

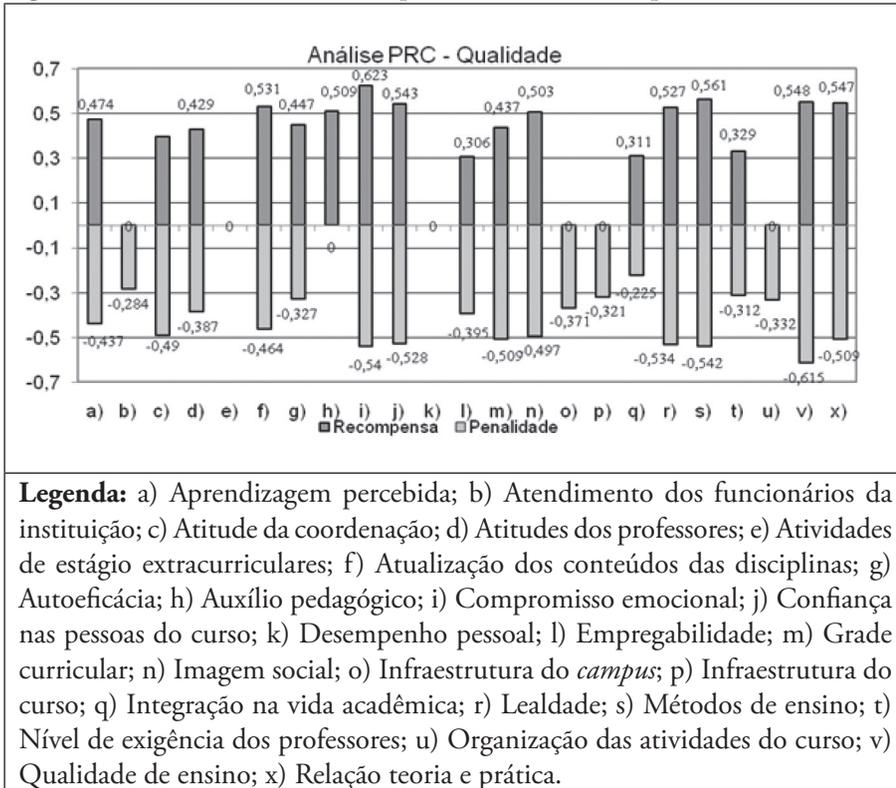
Já as dimensões compromisso emocional (9), organização das atividades do curso (21), nível de exigência dos professores (20), empregabilidade (12) e infraestrutura do curso (16) são os pontos fortes menores, apresentando alto desempenho e baixa importância, não necessitando de investimentos em melhoria.

Por fim, as dimensões atitude da coordenação (3) e atendimento dos funcionários da instituição (2) apresentaram importância abaixo da média e desempenho na média, não podendo ser definidos se são pontos fortes menores ou pontos fracos menores.

Considerando apenas a análise de importância *versus* desempenho, as prioridades de melhoria para o curso seriam as dimensões localizadas dentro do retângulo pontilhado (ver Figura 1): qualidade de ensino (22), relação entre teoria e prática (23), aprendizagem percebida (1), grade curricular (13), métodos de ensino

(19), infraestrutura do *campus* (15), integração na vida acadêmica (17), atividades de estágio extracurriculares (5), atitude da coordenação (3), desempenho pessoal (11) e imagem social (14). Como destacado anteriormente, entre essas dimensões, método de ensino (18) e grade curricular (13) possuem alta correlação com qualidade percebida do ensino.

Realizou-se, ainda, uma terceira análise: do contraste entre a penalidade e a recompensa (PRC). Uma análise PRC identifica as relações lineares e não lineares entre as dimensões (PICOLO; TONTINI, 2008), ou seja, considera que nem todos os construtos afetam a percepção da qualidade ou a satisfação de forma proporcional a seu desempenho. Para tal análise, é necessário calcular o coeficiente de penalidade e o de recompensa de cada dimensão a partir dos escores fatoriais. Assim, para a recompensa, aplicou-se, como exemplo, a fórmula $(=SE(H29=""; ""); SE(H29>0; H29;0))$ nos escores fatoriais de cada dimensão; ou seja, pela fórmula, foram separados os escores fatoriais positivos, que passaram a ser considerados coeficientes de recompensa. No caso da penalidade, aplicou-se a fórmula $(=SE(H29=""; ""); SE(H29<0;- H29;0))$ nos escores fatoriais de cada dimensão; ou seja, com essa fórmula, separaram-se os escores fatoriais negativos, que passam a ser considerados coeficientes de penalidade. Para obtenção dos resultados finais do PRC, foi realizada uma análise de correlação. A partir dos dados obtidos por essa análise de correlação (resultados da análise de PRC), foi gerado um gráfico de colunas com representação não linear para melhor visualização das relações de penalidade e de recompensa (Figura 2).

Figura 2 – Análise do contraste da penalidade e da recompensa

Fonte: Dados da pesquisa

A análise da Figura 2 é feita a partir da identificação dos atributos obrigatórios, atrativos, unidimensionais e neutros, como proposto no Modelo Kano de Qualidade Atrativa e Obrigatória (PICOLO; TONTINI, 2008).

Atividades de estágio extracurriculares (e) e desempenho pessoal (k) podem ser considerados neutros, não influenciando a percepção da qualidade do curso, pois são dimensões consideradas indiferentes para os alunos. Já a dimensão auxílio pedagógico (h) foi identificada como atrativa; ou seja, amplia, de forma mais que proporcional, a percepção da qualidade de ensino quando apresenta alto desempenho, mas não a prejudica se estiver ausente. Como essa dimensão está com desempenho abaixo da média, merece investimentos em melhoria.

Como dimensões obrigatórias, tem-se atendimento dos funcionários da instituição (b), infraestrutura do *campus* (o), infraestrutura do curso (p) e organi-

zação das atividades do curso (u). Essas dimensões não melhoram a percepção da qualidade quando estão com desempenho acima da média, mas prejudicam amplamente a percepção da qualidade quando estão com baixo desempenho. Como apresentado anteriormente, entre essas dimensões, infraestrutura do *campus* está com desempenho abaixo da média, podendo ser considerada uma prioridade de melhoria.

As dimensões aprendizagem percebida (a), atitude da coordenação (c), atitudes dos professores (d), atualização dos conteúdos das disciplinas (f), autoeficácia (g), compromisso emocional (i), confiança nas pessoas do curso (j), empregabilidade (l), grade curricular (m), imagem social (n), integração na vida acadêmica (q), lealdade (r), métodos de ensino (s), nível de exigência dos professores (t), qualidade de ensino (v) e relação entre teoria e prática (x) foram classificadas, na análise PRC, como unidimensionais. Esses aspectos geram satisfação proporcional ao desempenho, de forma que, quanto maior o desempenho, maior a satisfação proporcionada. Entre essas dimensões, podem ser consideradas oportunidades de melhoria as dimensões com desempenho abaixo ou próximo à média: aprendizagem percebida; atitude da coordenação; confiança nas pessoas do curso; grade curricular; imagem social; integração na vida acadêmica; métodos de ensino; qualidade de ensino e desempenho do curso; e relação entre teoria e prática. Essa última dimensão foi apontada por Walter (2006) como um dos principais influenciadores da percepção da qualidade de ensino. Nos quatro grupos de foco, essa relação entre teoria e prática também foi amplamente discutida. Segundos alguns discentes, a relação poderia ser melhorada com a apresentação de exemplos; realização de estudos de caso, projetos e consultorias; e criação de uma empresa júnior no curso.

A partir da análise conjunta dos resultados apresentados, foi possível perceber quatro prioridades e propor ações relativas às dimensões de melhoria para o curso examinado:

1. Grade curricular e métodos de ensino: dimensões unidimensionais com baixo desempenho e com alta correlação positiva com percepção da qualidade do curso;
2. Aprendizagem percebida; atitude da coordenação; confiança nas pessoas do curso; imagem social; integração na vida acadêmica; qualidade de ensino e desempenho do curso; e relação entre teoria e prática: dimensões unidimensionais com baixo desempenho;

3. Infraestrutura do *campus*: dimensão obrigatória e com desempenho abaixo da média;
4. Auxílio pedagógico: dimensão atrativa e com desempenho abaixo da média.

Os dados obtidos nesse segundo questionário foram analisados por meio de estatística descritiva com média simples das notas atribuídas pelos alunos a cada item de cada professor. Essa análise (média das notas atribuídas a cada professor) resultou em valores entre 2,5 e 4,7. A pergunta aberta desse questionário também foi analisada por conteúdo temático. Esses resultados (perguntas fechadas e abertas) foram enviados individualmente a cada professor para que conhecessem seu desempenho na percepção dos alunos.

Os resultados obtidos por meio das etapas qualitativa (entrevistas) e quantitativa (questionários) foram apresentados para o colegiado do curso, para o NDE e para um representante da Pró-Reitoria de Ensino. Ressalta-se que, no caso dos resultados do questionário aplicado aos alunos para levantar sua percepção individual em relação a seus professores, manteve-se em sigilo a que docente cada desempenho se referia.

Considerações finais

Neste relato tecnológico, buscou-se identificar as prioridades de melhoria em Cursos de Administração na percepção de alunos a respeito de 24 dimensões relacionadas à qualidade percebida do ensino. A partir da pesquisa, ao serem empregadas seis diferentes técnicas de análise qualitativa e quantitativa, foi possível identificar as prioridades de melhoria para o curso, sendo as duas principais: grade curricular e métodos de ensino. Os resultados obtidos na pesquisa foram apresentados para o colegiado do curso, para o NDE e para um representante da Pró-Reitoria de Ensino, sendo com eles discutidas ações a serem implementadas para realizar as melhorias na qualidade do curso, algumas delas explicitadas a seguir.

Em relação à dimensão métodos de ensino, a ação de melhoria para a qualidade do curso envolveu a promoção, por parte da coordenadora desta pes-

quisa, de um curso de extensão intitulado “Como fazer apresentações criativas com apoio de novas mídias”, ofertado a professores e alunos da instituição, bem como à comunidade externa. O curso apresentou a ferramenta Prezi, que auxilia no desenvolvimento de apresentações dinâmicas e atraentes; foram expostas dicas para criação de apresentações criativas na combinação do uso de texto (conteúdo da disciplina), imagem e som. O curso teve a participação de cinco docentes do Curso de Administração, os quais modificaram suas formas tradicionais de ensino e tornaram suas apresentações mais interessantes, na visão dos alunos.

Com o propósito de contribuir para a melhora das dimensões qualidade no ensino e desempenho no curso, relação teoria e prática e aprendizagem percebida, a Coordenação do Curso realizou reuniões individuais com os docentes a fim de que fosse possível a cada um reavaliar seu desempenho em relação aos apontamentos feitos pelos alunos. Nesse sentido, as sugestões apresentadas pelos discentes, como a apresentação de exemplos em sala de aula; realização de estudos de caso, projetos e consultorias; e criação de uma empresa júnior no curso foram aspectos informados aos docentes.

Tendo em vista o desempenho das dimensões atitude da coordenação e confiança nas pessoas do curso, as ações de melhoria se destinaram a possibilitar maior acesso dos alunos à coordenação, principalmente no sentido de dar abertura para que os alunos apresentem seus pontos de vista, e buscar, em conjunto, a solução de problemas. Essa abertura foi comunicada aos alunos no momento em que os resultados da pesquisa foram apresentados a eles. Esse último fato contribuiu para uma maior confiança dos alunos, pois estes haviam mencionado que, em pesquisas anteriores, não recebiam retorno sobre os resultados e as ações a serem realizadas para melhoria.

Em relação à imagem social, dimensão que analisou a atuação da universidade em relação à comunidade, as ações a serem realizadas terão a pretensão de proporcionar um maior envolvimento da comunidade, que será promovido principalmente pela realização de cursos de extensão, a exemplo do curso “Como fazer apresentações criativas com apoio de novas mídias”, aberto à participação da comunidade.

As ações que visarão a uma maior integração na vida acadêmica estão relacionadas ao incentivo de publicação de artigos nos eventos científicos do Curso

de Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, uma vez que, anualmente, é realizado um encontro científico do Centro, no qual os alunos poderão submeter seus trabalhos. Para complementar, atividades de monitoria estão sendo disponibilizadas aos alunos.

Algumas das dimensões a serem melhoradas serão realizadas no longo prazo. É o caso da grade curricular do Curso de Administração, do auxílio pedagógico e da infraestrutura do *campus*. Esta última, por se tratar de uma universidade estadual, dependerá da liberação de recursos por parte do Diretor Geral do *campus* e do Governo Federal.

Diante dos resultados obtidos, recomenda-se, para outras IES que desejam identificar prioridades de melhoria, a realização de pesquisas sistemáticas, que empreguem métodos qualitativos e quantitativos e possibilitem a criação de um instrumento de coleta de dados peculiar a cada IES. Isso, além de permitir que as instituições identifiquem prioridades de melhoria que realmente ampliem a percepção da qualidade de ensino, possibilita um acompanhamento longitudinal por meio da replicação do instrumento em determinado período de tempo.

Para aprofundar o estudo na instituição, sugere-se, para futura pesquisa, desenvolver um plano de ação para o curso, visando a identificar meios para atender às prioridades de melhoria identificadas nesta pesquisa. Também se pode ampliar a pesquisa, consultando outros *stakeholders* da IES.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

EDERLE, L.; MILAN, G. S.; LAZZARI, F. Identificação das dimensões da qualidade em serviços: um estudo aplicado em uma instituição de ensino superior. **Revista de Administração de Empresas** [Eletrônica], v. 9, n. 2, p. 1-31, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/raeel/v9n2/a03v9n2.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2014.

GONÇALVES FILHO, C.; GUERRA, R. S.; MOURA, A. Mensuração de satisfação, qualidade, lealdade, valor e expectativa em instituições de ensino superior: um estudo do modelo ACSI através de equações estruturais. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2004. Disponível em: <<http://>

www.revista.ufpe.br/gestaoorg/index.php/gestao/article/viewFile/90/80>. Acesso em: 7 maio 2014.

HENNIG-THURAU, T.; LANGER, M. F.; HANSEN, U. Modeling and managing student loyalty: an approach based on the concept of relationship quality. **Journal of Service Research**, v. 3, n. 4, p. 331-344, 2001. Disponível em: <<http://jsr.sagepub.com/content/3/4/331>>. Acesso em: 7 maio 2014.

MAROCO, J. **Análise estatística**. 2. ed. Lisboa: Silabo, 2003.

MARTILLA, J. A.; JAMES, J. C. Importance-performance analysis. **Journal of Marketing**, v. 41, n. 1, p. 77-79, 1977. Disponível em: <<https://www.palgrave.com/business/lambin/students/pdfs/Note%204.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2014.

PICOLO, J. D.; TONTINI, G. Análise do contraste da penalidade e da recompensa (PRC): identificando oportunidades de melhoria em um serviço. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 35-58, 2008. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/189>>. Acesso em: 7 maio 2014.

SILVA, L. B. C. Representação social da psicologia enquanto ciência e profissão em alunos do primeiro semestre do curso de psicologia da Universidade São Marcos. **Interações**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 111-144, 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35401007>>. Acesso em: 7 maio 2014.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Lealdade e retenção no ensino superior: percepções teóricas sobre construtos. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 190-206, 2013. Disponível em: <<http://www.fae.edu/revistafae/edicoes-anteriores.vm>>. Acesso em: 7 maio 2014.

VIEIRA, K. M.; MILACH, F. T.; HUPPES, D. Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 19, n. 48, p. 65-76, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-70772008000300006>. Acesso em: 7 maio 2014.

WALTER, S. A.; TONTINI, G.; DOMINGUES, M. J. C. S. Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Rio de Janeiro, RJ. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2005.

_____; _____. Análise da satisfação do aluno para melhoria de um Curso de Administração. **Revista de Administração Faces**, Belo Horizonte, v. 5,

n. 2, p. 52-70, 2006. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/index.php/facesp/article/view/73>>. Acesso em: 7 maio 2014.

WALTER, S. A. **Antecedentes da satisfação e da lealdade de alunos de uma instituição de ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DOS DISCENTES DA UNCISAL

Alenilza Bezerra Costa⁷⁴

Ivana Lima Moura⁷⁵

Maria Denyse Moura Guimarães⁷⁶

Roseane Lima da Silva Raposo⁷⁷

Uriel Medeiros de Souza Costa⁷⁸

Uncisal: um breve histórico

A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) iniciou sua história como Escola de Ciências Médicas de Alagoas (ECMAL) em 1968, com o curso de Medicina, que foi reconhecido pelo Decreto nº 73.754, de 6 de março de 1974. Em 1975, surgiu a Fundação de Saúde de Alagoas Governador Lamenha Filho (Funglaf) como mantenedora da ECMAL, agregando à estrutura da Fundação a Unidade de Emergência Dr. Armando Lages e Hospital Dr. José Carneiro.

Em setembro de 1995, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, por meio da Portaria nº 820/95, homologou a criação dos cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, reconhecidos através das Portarias nº 116/2002, nº 21/2003 e nº 20/2003.

Com a extinção da Funglaf, em 2000, surgiu a Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), tendo como órgãos de apoio os Hospitais Escola Dr. José Carneiro, Portugal Ramalho, Dr. Hélvio Auto, Maternidade Escola Santa Mônica e o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde de Alagoas, hoje Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (ETSAL). Em 2003, a Uncisal foi reestruturada pela Lei nº 6.351 e passou a ser composta

⁷⁴ Assessora Técnica Proest – Professora Adjunta.

⁷⁵ Supervisora de Política Estudantil.

⁷⁶ Pró-Reitora Estudantil.

⁷⁷ Supervisora de Assistência Estudantil.

⁷⁸ Assessor Técnico Proest – Professor Adjunto.

de faculdades, hospitais e Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora. Em 2005, após visita de avaliadores externos e homologação de Parecer pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas, a Uncisal passou à condição de universidade, através da Lei nº 6.660, de 28 de dezembro de 2005.

Inicia-se, assim, o período de consolidação como universidade, com muito orgulho pelo passado de luta e de vitórias, mas voltada para o futuro, com a expansão de cursos e de suas unidades, contemplando a interiorização e o olhar para o desenvolvimento do Estado de Alagoas.

A Uncisal tem como missão desenvolver atividades integradas de ensino, pesquisa, extensão e assistência, produzindo e socializando conhecimento para a formação de profissionais aptos a implementar e gerir ações que promovam o desenvolvimento sustentável, atendendo às demandas da sociedade alagoana.

A Pró-Reitoria Estudantil (Proest) foi institucionalizada por meio da Lei Delegada de 8 de abril de 2011 e tem como missão garantir a permanência e a conclusão do curso dos discentes na universidade, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e melhoria da qualidade de vida. Tem como atribuição executar e acompanhar as Políticas de Assistência e Desenvolvimento Estudantil dos Cursos Bacharelados e Tecnológicos, no âmbito da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal). A implementação das Políticas de Assistência Estudantil acontece por via de um conjunto de ações que visa à permanência com êxito do discente na instituição, sua autonomia, independência, formação plena, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e o bem-estar biopsicossocial, propiciando a inclusão social, econômica e cultural no meio acadêmico.

Neste capítulo, relata-se pesquisa realizada com estudantes dessa instituição com vista a buscar elementos para a constituição de uma política de assistência estudantil.

Questionário Geral do Aluno (QGA)

A pesquisa teve como finalidade principal fornecer subsídios na busca de uma política de assistência estudantil adequada ao Estado de Alagoas, principalmente em relação à concessão de benefícios destinados a garantir as condições de

permanência e conclusão dos cursos dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica. Objetivou também mostrar o perfil cultural dos estudantes aos diretores e coordenadores de cada curso da Uncisal.

A primeira pesquisa realizada com esse intuito foi efetivada em 2010, com uma amostra muito significativa, representando os discentes de todos os cursos e de todos os anos de graduação, a qual teve como alicerce a necessidade de implantação da política de assistência estudantil na universidade. Posteriormente, a partir de 2011, após a liberação de 50% de cotas sociais adotadas pela gestão, complementou-se a pesquisa, com a aplicação do Questionário Geral do Aluno (QGA) em 100% dos alunos matriculados nos primeiros anos de todos os cursos⁷⁹. A partir de 2012, o QGA passou a ser obrigatório, realizado com os alunos inscritos no vestibular. O QGA encontra-se no Apêndice A.

Esse questionário teve como finalidade a ampliação dos dados do perfil socioeconômico e sociocultural de todos os estudantes, pois a democratização da universidade não pode se efetivar apenas através do acesso à educação superior gratuita, mas, igualmente, pela criação de mecanismos que garantam sua permanência, reduzindo os efeitos das dificuldades concretas para que os estudantes universitários possam prosseguir sua vida acadêmica com sucesso.

O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), aprovado em 10 de janeiro de 2001, atendendo a uma reivindicação direta do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), determinou a adoção de programas de assistência estudantil, tais como bolsa trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrassem bom desempenho acadêmico. Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), no artigo 1º, parágrafos 2º e 3º, inciso XI, determina que a educação deva englobar os processos formativos e que o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre educação, trabalho e práticas sociais.

Tal pesquisa vem vincular a educação a prerrogativas mercadológicas globalizantes, com o intuito de formar indivíduos com atributos inerentes à cidadania em um espaço democrático de elaboração de valores, de tolerância e respeito às diferenças, de produção e disseminação de conhecimento e de convivência

⁷⁹ Para uma revisão sobre a implantação do sistema de cotas no Brasil, ver Velloso (2009), Dos Santos (2013) e Alvarenga et al. (2012).

humana, social, cultural e política, levando sempre em consideração a realidade das relações sociais e de trabalho. Portanto, essa visão concebe os sujeitos como portadores de direitos sociais, cuja formação tem por objetivo proporcionar graus sempre crescentes de cidadania e de humanização. Neste trabalho, são analisadas as respostas referentes ao ano de 2010, antes da implementação do sistema de cotas, comparando-as com as de 2013, dois anos após a implantação do sistema, e as de 2017. Também são analisadas algumas das questões referentes ao QGA, o que permitiu traçar as conclusões descritas a seguir.

Resultados e discussão

Local de moradia

Na Tabela 1, apresenta-se o local de moradia dos alunos, buscando-se, com isso, determinar o grau de independência dos alunos e estabelecer sua proveniência. Em relação ao Curso de Medicina, constata-se que, em 2010, o percentual dos alunos que moravam com os pais era 59,4%, em 2013, passou para 93%, e em 2016, para 82,4%. Dois fatores contribuíram para essa modificação: (i) em 2010, o vestibular era elaborado pela Comissão Permanente para Vestibulares (Covest, no Estado da Bahia), o que atraía estudantes da Bahia e de outros estados; (ii) nos anos de 2013 e 2016, o vestibular foi elaborado pela Comissão Permanente de Vestibulares (Copeve, da UFAL). Além disso, foi instituído o sistema de cotas, no qual 50% das vagas seriam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas do Estado de Alagoas. Observe-se que essa mudança em relação à origem dos alunos não ocorreu no Curso de Enfermagem: analisando a procedência dos estudantes, verifica-se que, em 2010, 60% dos alunos do Curso de Medicina eram oriundos de outros estados, enquanto no Curso de Enfermagem, esse número era de apenas 10%. Nos Cursos de Radiologia e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (ADS), observa-se que a implantação do sistema de cotas modificou o perfil dos discentes em relação a sua idade e seu estado civil. Enquanto em 2010, no Curso de Radiologia, apenas 50,4% dos alunos moravam com os pais, em 2013, esse percentual passou para 81%, e desceu para 71,4% em 2016. Já para o Curso de ADS, esse

percentual passou de 60,2%, em 2010, para 73%, em 2013, e aumentou para 80% em 2016. Uma análise das idades dos estudantes ingressantes mostrou que a maioria deles, nesses dois cursos, tem idade de 19 anos.

Tabela 1 – Local de moradia

Ano	2010	2013	2016
Curso de Medicina			
Pais/Parentes	59,4	93	82,4
Esposo/Filho	3,2	7	5,9
Outros	37,4	0	11,7
Curso de Enfermagem			
Pais/Parentes	83,8	93	94
Esposo/Filho	7,2	7	6
Outros	9	0	0
Curso de Radiologia			
Pais/Parentes	52,4	81	71,4
Esposo/Filho	15,7	15	25,7
Outros	31,9	4	2,9
Análise e Desenvolvimento de Sistemas			
Pais/Parentes	60,2	73	80
Esposo/Filho	15,3	19	20
Outros	24,5	8	0

Fonte: Dados primários

Perfil cultural dos discentes

Outra questão a analisar se refere ao perfil cultural dos estudantes que pretendem ingressar na Uncisal. Foi constatado que 19,1 % dos discentes leem um livro por ano e 4% não leem nenhum livro. Conclui-se que os alunos dessa universidade não possuem hábitos de leitura. Somente 15,2 % dos alunos ingressantes nessa universidade possuem o hábito de ler, demonstrado na declaração de que leem mais de seis livros no ano. Esse índice comprova que o brasileiro está lendo menos.

É isso que revela a quarta edição (2016) da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, divulgada pelo Instituto Pró-Livro, em parceria com o Ibope Inteligência. De acordo com o levantamento nacional, o número de brasileiros considerados leitores – aqueles que haviam lido ao menos uma obra nos três meses que antecederam a pesquisa – caiu de 95,6 milhões (55 % da população estimada), em

2007, para 88,2 milhões (50 %), em 2012, tendo atingido, em 2015, o patamar de 104,7 bilhões, ou seja, 56%. Os dados da edição anterior (2015) mostram que os brasileiros estão cada vez mais trocando o hábito de ler livros, jornais, revistas e textos por atividades como ver televisão, assistir a filmes em DVD, reunir-se com amigos e família e navegar na rede de computadores por diversão.

Os índices de leitores nesta pesquisa se encontram na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Hábitos de leitura

Ano	2010	2013	2016
Medicina			
Nenhum	8	0	0
Um	12	17	11,8
2 a 3	30,8	52	29,4
4 a 5	23,7	17	11,8
Mais de 6	25,5	14	47
Enfermagem			
Nenhum	8,9	3	0
Um	19	14	10,5
2 a 3	47,7	37	26,3
4 a 5	16,2	34	36,9
Mais de 6	8,2	12	26,3
Radiologia			
Nenhum	12,4	6	5,7
Um	25	32	22,9
2 a 3	31,9	40	48,6
4 a 5	7,8	9	14,3
Mais de 6	22,9	13	8,5
Análise e Desenvolvimento de Sistemas			
Nenhum	18	6	10
Um	22	15	30
2 a 3	36,4	48	55
4 a 5	10,2	14	0
Mais de 6	13,4	17	5

Fonte: Dados primários

Observa-se, na Tabela 2, que os hábitos de leitura apresentam resultados melhores nos cursos de graduação que nos cursos tecnológicos. Pode-se, ainda, constatar que houve uma acentuada mudança de hábitos entre 2010 e 2016, pois os alunos passaram a ler mais. Acredita-se que essa mudança, em parte, é devida ao sistema de cotas, principalmente nos cursos tecnológicos, nos quais a ocorrência de alunos mais jovens aumentou.

Participação na renda familiar

Concluindo esse trabalho, e com o objetivo da criação de uma Bolsa de Auxílio Permanência, investigou-se a participação na renda familiar dos discentes da Uncisal. Na Tabela 3, apresentam-se os resultados dessa questão.

Tabela 3 – Participação na renda familiar

Ano	2010	2013	2016
Medicina			
Não trabalha e não ajuda a família	77,8	95	94,1
Trabalha e ajuda a família	2	3	5,9
Outros	20,2	2	0
Enfermagem			
Não trabalha e não ajuda a família	69,4	80	84,2
Trabalha e ajuda a família	2	6	5,3
Outros	28,6	14	10,5
Radiologia			
Não trabalha e não ajuda a família	37,3	53	62,9
Trabalha e ajuda a família	12	28	8,6
Outros	50,7	19	38,6
Análise e Desenvolvimento de Sistemas			
Não trabalha e não ajuda a família	25,4	29	70
Trabalha e ajuda a família	11	39	0
Outros	63,6	32	30

Fonte: Dados primários

Observa-se, na Tabela 3, que, nos cursos de graduação, houve um aumento em relação aos alunos que não trabalham e não desenvolvem atividades para ajudar a família, considerando o período de 2010 a 2016: 94,1% dos alunos ingressantes no curso de Medicina não trabalham, índice que era de 77,8% em 2010; no curso de Enfermagem, esse número também aumentou proporcionalmente, passando de 69,4% em 2010 para 84,2%; nos cursos tecnológicos, esse aumento foi maior, passando de 37,3% para 84,2% no curso de Radiologia, enquanto no curso de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, esse número passou de 25,4% para 70%. Isso significa que, com a implantação dos sistemas de cotas (50% de alunos oriundos de escola pública), um maior número de alunos que apenas estudam ingressaram na Uncisal.

Essa pesquisa foi utilizada para a implantação da Bolsa Permanência, que teve início em 2010. Nesse ano, o senador Paulo Paim, baseado no Programa Universidade para Todos, ampliou e propôs o PSL nº 214. A Uncisal, por meio da Pró-Reitoria Estudantil, idealizou e implantou, em 2010, a Bolsa de Estudo e Trabalho, que teve o objetivo de reduzir a quantidade de alunos que abandonavam o curso superior pelas dificuldades inerentes a quem pertence a família de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. O Projeto concedeu um total de 20 bolsas e buscou promover condições de estudo dentro da dinâmica de ensino/aprendizagem inerente a quem pertence a família com tal perfil. Em 2013, através do Fecoep, foi concedido um montante de cem Bolsas Permanência, promovendo, portanto, a permanência e a conclusão dessa mesma quantidade de alunos nos diversos cursos oferecidos presencialmente pela Uncisal. Em 2014, 2015 e 2016, foram 200 bolsas em cada ano, totalizando 600 Bolsas Permanência. Como precursora, a Uncisal busca novamente os meios para promover a permanência de seus alunos em situação de vulnerabilidade social nas salas de aula e, conseqüentemente, prevenir a evasão escolar, que causa prejuízos sociais.

Em conclusão, podemos afirmar que o Programa de Cotas na Uncisal é uma realidade; entretanto, existe a necessidade da implantação de programas que permitam aos alunos em vulnerabilidade social não só o acesso à universidade, mas também a permanência nos cursos e sua conclusão. Certamente, apesar desses programas de acessibilidade, existe um grande problema, que é a qualidade do ensino nos níveis médio e fundamental nas escolas públicas. A Proest está atualmente desenvolvendo outra pesquisa em relação ao nível de aproveitamento do conteúdo programático pelos estudantes. Como resultado inicial dessa pesquisa, observa-se que, nos cursos de graduação, os alunos cotistas conseguem, a partir do segundo ano, acompanhar os cursos, apresentando nível baixo de reprovação.

Referências

ALVARENGA, C. F. et al. Desafios do ensino superior para estudantes de escola pública: um estudo na UFLA. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração – RPCA**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 55-71, jan./mar. 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/pac/pca/article/viewFile/110/92>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

DOS SANTOS, J. T. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

RETRATOS da Leitura no Brasil-2015. Instituto Pró-Livro, Ibope Inteligência. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017

RETRATOS da Leitura no Brasil-2016. Instituto Pró-Livro, Ibope Inteligência. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>>. Acesso em: 2 mar. 2017.

VELLOSO, J. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p.621-644, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a14.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

APÊNDICE A

Questionário Vestibular

Nº da questão	Questão	Respostas	Outras opções
1	Como você morou até agora?	'1' => 'Com os pais e/ou outros parentes.' '2' => 'Com esposo(a) e/ou filho(as).' '3' => 'Dividindo apartamento/casa com colega(s).' '4' => 'Sozinho.' '5' => 'Em pensão/república.'	
2	Quanto livros você leu em média por ano, excetuando-se os livros técnicos?	'1' => 'Nenhum.' '2' => 'Um.' '3' => 'Dois a três.' '4' => 'Quatro a cinco.' '5' => 'Seis ou mais.'	
3	Quantas horas por dia você tem dedicado, em média, aos seus estudos, excetuando-se as horas de aula?	'1' => 'Nenhuma, apenas assisto às aulas.' '2' => 'Uma a duas.' '3' => 'Três a cinco.' '4' => 'Seis a oito.' '5' => 'Mais de oito.'	

4	Que atividade(s) extra classe você desenvolve?	<p>'1' => 'Nenhuma.'</p> <p>'2' => 'Estudo de línguas estrangeiras.'</p> <p>'3' => 'Atividades artísticas diversas.'</p> <p>'4' => 'Estudo de línguas e atividades desportivas.'</p> <p>'5' => 'Estudo de línguas e atividades artísticas.'</p> <p>'6' => 'Atividades desportivas.'</p> <p>'7' => 'Todas as atividades anteriores citadas.'</p>	
5	O que você espera obter com o curso que você quer fazer? (indique o motivo predominante)	<p>'1' => 'Aumento de conhecimento e de cultura geral.'</p> <p>'2' => 'Formação profissional para o futuro emprego.'</p> <p>'3' => 'Formação teórica voltada para o ensino e a pesquisa.'</p> <p>'4' => 'Consciência crítica que possibilite intervir na sociedade.'</p> <p>'5' => 'Nível Superior para melhorar a atividade que já desenvolve.'</p> <p>'6' => 'Apenas o diploma de nível superior.'</p>	
6	Você já fez ou está fazendo outro curso superior, tecnológico ou técnico?	<p>'1' => 'Estou fazendo outro curso nesta instituição.'</p> <p>'2' => 'Não fiz e nem estou fazendo.'</p> <p>'3' => 'Já fiz em outra Instituição e abandonei.'</p> <p>'4' => 'Já fiz nesta Instituição e abandonei.'</p> <p>'5' => 'Já fiz em outra Instituição e concluí.'</p> <p>'6' => 'Já fiz nesta Instituição e concluí.'</p> <p>'7' => 'Pretendo desistir do curso atual e fazer outro processo seletivo simplificado.'</p> <p>'8' => 'Pretendo frequentar dois cursos ao mesmo tempo. Desde que um dos cursos seja de instituição privada. Conf. a Lei 12.089 de 11 de novembro de 2009.'</p> <p>'9' => 'Pretendo continuar com o curso que venho fazendo. Desde que um dos cursos seja de instituição privada. Conf. a Lei 12.089 de 11 de Novembro de 2009.'</p>	'Qual(is)?'

7	Como você considera seu conhecimento da língua inglesa?	'1' => 'Praticamente nulo.' '2' => 'Leio, mas não escrevo nem falo.' '3' => 'Leio e escrevo bem, mas não falo.' '4' => 'Leio e escrevo bem e falo razoavelmente.' '5' => 'Leio, escrevo e falo bem.'	
8	Como você considera seu conhecimento na língua espanhola?	'1' => 'Praticamente nulo.' '2' => 'Leio, mas não escrevo nem falo.' '3' => 'Leio e escrevo bem, mas não falo.' '4' => 'Leio e escrevo bem e falo razoavelmente.' '5' => 'Leio, escrevo e falo bem.'	
9	Em quais línguas estrangeiras você é capaz de se comunicar melhor?	'1' => 'Francês.' '2' => 'Alemão.' '3' => 'Italiano.' '4' => 'Mandarim.' '5' => 'Nenhuma dessas.'	
10	'Por que você optou por se inscrever na Uncisal?'	'1' => 'Oferece o melhor curso de minha opção.' '2' => 'É próximo da minha residência.' '3' => 'É a escolhida pela maioria dos meus amigos.' '4' => 'É mais uma chance de ingressar no ensino superior.' '5' => 'Pela sua credibilidade.' '6' => 'É onde posso concluir o curso no tempo previsto sem greves/interrupções.' '7' => 'A concorrência é pequena.' '8' => 'É a única que oferece o curso que escolhi.' '9' => 'É pública e gratuita.'	

11	Qual o motivo principal que o levou a decidir pelo curso escolhido?	<p>'1' => 'O mercado de trabalho é garantido.'</p> <p>'2' => 'Garante uma boa remuneração.'</p> <p>'3' => 'Afinidade pessoal, vocação, realização pessoal.'</p> <p>'4' => 'Informações obtidas pelos meios de comunicação e pelos livros.'</p> <p>'5' => 'Dificuldade de aprovação em outro curso pretendido.'</p> <p>'6' => 'Influência dos amigos e/ou Família.'</p> <p>'7' => 'Pouca exigência e de fácil conclusão.'</p> <p>'8' => 'Permite conciliar o exercício da profissão com outros afazeres.'</p> <p>'9' => 'Permite conciliar aula/trabalho.'</p> <p>'10' => 'Orientação vocacional.'</p>	
12	Você trabalha?	<p>'1' => 'Não.'</p> <p>'2' => 'Não, apenas em estágios para treinamento.'</p> <p>'3' => 'Sim, apenas nos dois últimos anos de estudo.'</p> <p>'4' => 'Sim, desde o 1º ano, em tempo parcial.'</p> <p>'5' => 'Sim, desde o 1º ano, em tempo integral.'</p>	
13	Qual a sua participação na renda familiar?	<p>'1' => 'Não trabalha e recebe ajuda financeira da família.'</p> <p>'2' => 'Trabalha e recebe ajuda financeira da família.'</p> <p>'3' => 'Trabalha e não recebe ajuda financeira da família.'</p> <p>'4' => 'Trabalha e contribui parcialmente para o sustento da família.'</p> <p>'5' => 'Trabalha e é responsável pelo sustento da família.'</p>	
14	Caso você exerça atividade remunerada, quantas horas trabalha por semana?	<p>'1' => 'Trabalha até 20 horas por semana.'</p> <p>'2' => 'Trabalha até 30 horas por semana.'</p> <p>'3' => 'Trabalha até 40 horas por semana.'</p> <p>'4' => 'Nenhuma as anteriores.'</p>	

15	Qual a sua posição no trabalho?	'1' => 'Empregador.' '2' => 'Empregado do governo.' '3' => 'Empregado de empresa particular.' '4' => 'Profissional liberal.' '5' => 'Trabalhador autônomo.' '6' => 'Auxiliar de membro da família.' '7' => 'Estagiário.' '8' => 'Nenhuma das anteriores.'	
16	O principal responsável pelo sustento da sua família é:	'1' => 'Seu pai.' '2' => 'Sua mãe.' '3' => 'Seu cônjuge.' '4' => 'Um parente.' '5' => 'Um irmão.' '6' => 'Você.' '7' => 'Outros.'	Quem?
17	Em qual das faixas abaixo você calcula a soma da renda mensal dos membros da sua família que moram em sua casa?	'1' => 'Até R\$ 788,00.' '2' => 'De R\$ 789,00 a R\$ 1.600,00.' '3' => 'De R\$ 1.601,00 a R\$ 3.200,00.' '4' => 'De R\$ 3.201,00 a R\$ 6.400,00.' '5' => 'De R\$ 6.401,00 a R\$ 13.802,00.' '6' => 'Mais de R\$ 13.802,00.'	
18	Qual o grau de escolaridade do seu pai?	'1' => 'Nenhuma.' '2' => 'Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série completa).' '3' => 'Ensino Fundamental completo.' '4' => 'Ensino Médio incompleto.' '5' => 'Ensino Médio completo.' '6' => 'Superior incompleto.' '7' => 'Superior completo.'	
19	Qual o grau de escolaridade de sua mãe?	'1' => 'Nenhuma.' '2' => 'Ensino Fundamental incompleto (até a 4ª série completa).' '3' => 'Ensino Fundamental completo.' '4' => 'Ensino Médio incompleto.' '5' => 'Ensino Médio completo.' '6' => 'Superior incompleto.' '7' => 'Superior completo.'	

20	Qual a situação de trabalho de seu pai?	'1' => 'Não trabalha.' '2' => 'Trabalha em empresa pública.' '3' => 'Trabalha em empresa particular.' '4' => 'Está desempregado.' '5' => 'É aposentado.' '6' => 'Vive de rendas.' '7' => 'É falecido.' '8' => 'Outra situação.'	
21	Qual a situação de trabalho de sua mãe?	'1' => 'Não trabalha.' '2' => 'Trabalha em empresa pública.' '3' => 'Trabalha em empresa particular.' '4' => 'Está desempregada.' '5' => 'É aposentada.' '6' => 'Vive de rendas.' '7' => 'É falecida.' '8' => 'Outra situação.'	
22	Existe microcomputador em sua casa?	'1' => 'Sim e eu o utilizo bastante.' '2' => 'Sim, mas eu pouco utilizo.' '4' => 'Não, mas eu utilizo microcomputador fora do meu ambiente doméstico.' '5' => 'Não e eu nunca utilizo microcomputador.'	
23	Para que você utiliza microcomputador?	'1' => 'Apenas para entretenimento.' '2' => 'Para preparar trabalhos escolares.' '3' => 'Para preparar trabalhos profissionais.' '4' => 'Para preparar trabalhos escolares e entretenimento.' '5' => 'Para preparar trabalhos escolares, profissionais e para entretenimento.' '6' => 'Eu não utilizo microcomputador.'	

24	Caso utilize microcomputador em seus trabalhos escolares e profissionais, que tipo de programa(s) você opera?	'1' => 'Processadores de texto.' '2' => 'Processadores de texto e planilhas eletrônicas.' '3' => 'Os dois tipos de programas acima, além de programas de apresentação gráfica (Power Point, Harvard Graphics ou profissionais e outros congêneres).' '4' => 'Todos os programas citados e outros desenvolvidos por mim.' '5' => 'Não utilizo microcomputador em meus trabalhos escolares.'	
25	Você tem predominantemente acessado a Internet a partir de que equipamento?	'1' => 'Daquele colocado à minha disposição pela instituição onde estudo.' '2' => 'Daquele disponível na minha residência.' '3' => 'Daquele disponível no meu local de trabalho.' '4' => 'Daquele colocado à disposição em outro local.' '5' => 'Não tenho a oportunidade de acessar a internet.'	
26	Você costuma ler jornais?	'1' => 'Nunca.' '2' => 'Raramente.' '3' => 'Somente aos domingos.' '4' => 'Duas vezes por semana.' '5' => 'Diariamente.'	
27	Qual o meio que você mais utiliza para se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?	'1' => 'Jornal.' '2' => 'Revistas.' '3' => 'TV.' '4' => 'Rádio.' '5' => 'Internet.'	
28	Qual o meio de transporte que você utiliza?	'1' => 'Carro próprio.' '2' => 'Carro dos pais.' '3' => 'Carona com amigos e vizinhos.' '4' => 'Transporte coletivo (ônibus, trem).' '5' => 'Outro.'	

29	Qual é seu estado civil?	'1' => 'Solteiro.' '2' => 'Casado.' '3' => 'Desquitado, separado ou divorciado.' '4' => 'Viúvo.' '5' => 'Outro.'	
30	Como você classifica a sua cor de pele? (Classes adotadas pelo IBGE, C e n s o 2000).	'1' => 'Branca.' '2' => 'Parda.' '3' => 'Preta.' '4' => 'Amarela.' '5' => 'Indígena.'	
31	É portador de alguma necessidade especial?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	Qual?
32	Sofre de alguma doença crônica?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	Qual?
33	Tem plano de saúde?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	Qual?
34	Possui plano odontológico?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	Qual?
35	Pratica ou praticou algum esporte?	'1' => 'Futebol/Futsal.' '2' => 'Voleibol.' '3' => 'Handebol.' '4' => 'Basquetebol.' '5' => 'Natação.' '6' => 'Outros.' '7' => 'Não'	
36	Toca algum instrumento musical?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	Qual?
37	Participa ou participou de grupos de artes cênicas (Teatro)?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	
38	Participa ou participou de grupos musicais?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	
39	Tem filho(s)?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	Quantos?
40	É alérgico(a)?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	A que?

41	Possui alguma deficiência?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	Qual? '1' => 'Altas Habilidades/Superdotação' '2' => 'Transtorno do Espectro Autista' '3' => 'Baixa Visão' '4' => 'Cegueira' '5' => 'Deficiência Auditiva' '6' => 'Deficiência Física' '7' => 'Deficiência Intelectual' '8' => 'Deficiência Múltipla' '9' => 'Distúrbios de Aprendizagem' '10' => 'Síndrome de Asperger' '11' => 'Síndrome de Rett' '12' => 'Surdez' '13' => 'Surdo cegueira' '14' => 'Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade' '15' => 'Transtorno Desintegrativo da Infância' '16' => 'Transtorno mental e comportamental'
42	Possui cartão do SUS?	'1' => 'Não.' '2' => 'Sim.'	
43	Estudou em escola	'1' => 'Pública.' '2' => 'Particular.' '3' => 'Ambas.'	

AÇÕES E PROGRAMAS PARA A REDUÇÃO DOS ÍNDICES DE EVASÃO DOS ALUNOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ DE 2012 A 2015

Nara Lúcia Perondi Fortes⁸⁰

Ângela Popovici Berbare⁸¹

Miroslava Hamzagic⁸²

Maria Fátima de Melo Toledo⁸³

Helen Francis Silva⁸⁴

Alindacir Maria Dalla Vecchia Grassi⁸⁵

Andréia Gomes Guimarães Aragão⁸⁶

Introdução

Conforme Gaioso (2005 apud BAGGI; LOPES, 2011), a evasão é um fenômeno social complexo, podendo ser definido como a interrupção no ciclo de estudos de um indivíduo. Ao longo dos anos, as Instituições de Ensino Superior (IES), públicas e privadas, têm percebido a necessidade da realização de atividades que promovam a permanência dos alunos nos cursos de graduação. Muito mais do que o esforço da captação, ações que estimulem e viabilizem a permanência dos discentes nas aulas passaram a fazer parte do plano estratégico de qualquer escola de ensino de graduação. Procedendo-se a uma análise rápida e simples dos motivos

⁸⁰ Doutora em Proteção de Plantas (Unesp), Pró-Reitora de Graduação da Universidade de Taubaté.

⁸¹ Mestre em Linguística Aplicada (Unitau), Pró-Reitora Estudantil da Universidade de Taubaté.

⁸² Doutora em Engenharia de Produção (USP), docente do Departamento de Economia, Ciências Contábeis e Administração da Universidade de Taubaté.

⁸³ Doutora em História (USP), docente do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

⁸⁴ Especialista em Comunicação Social (Unitau), docente do Departamento de Comunicação da Universidade de Taubaté.

⁸⁵ Mestre em Engenharia Eletrônica e Computação (ITA), docente do Departamento de Informática da Universidade de Taubaté.

⁸⁶ Especialista em Assessoria, Gestão da Comunicação e Marketing (Unitau), do Departamento de Comunicação Social da Universidade de Taubaté.

do abandono escolar, apenas arguindo-se o aluno quando este externa a necessidade de evasão, vislumbra-se um cenário de várias faces, entre as quais as dificuldades financeiras, a formação básica precária e o equívoco na escolha profissional.

Qualquer que seja o motivo apresentado, deve haver, por parte da instituição, a preocupação com o quanto esse retrocesso onera o jovem graduando e a sociedade como um todo. Nos últimos anos, mesmo com a democratização do acesso ao ensino superior por meio da criação de políticas públicas específicas, as IES entenderam que um número elevado de alunos ingressantes não significa a formação de profissionais na mesma proporção. Segundo Silva Filho (2007 apud BAGGI; LOPES, 2011), mais de um milhão de alunos a cada ano, a partir do ano de 2000, evadiram do ensino superior no Brasil, representando 22% dos cinco milhões matriculados que não concluíram o curso superior, interrompendo-o por algum motivo.

Nesse cenário, a Universidade de Taubaté (Unitau), instituição pública municipal em regime especial (o discente arca com os custos das mensalidades), localizada no Vale do Paraíba Paulista, criou ações e programas de detecção, análise e acompanhamento da evasão de seus alunos, bem como programas de acompanhamento psicopedagógico e psicossocial como formas de prevenção à evasão discente. Uma dessas ações foi a criação de um instrumento de registro dos motivos que levam os acadêmicos a optar pelo trancamento de matrícula do curso. A Pró-Reitoria Estudantil desenvolveu, ainda, a partir de 2014, Programas de Apoio Psicossocial e Psicopedagógico, com os quais se busca promover a inclusão social de pessoas com necessidades especiais, garantindo o acesso ao curso de graduação, assim como sua permanência e conclusão.

Objetivos

Este capítulo apresenta os programas e as ações efetuadas pela Pró-Reitoria Estudantil da Unitau, como a necessidade de definir, com maior precisão, os motivos que levam os acadêmicos a optar pela interrupção dos estudos, bem como criar/subsidiar novos programas de atendimento discente, de modo a minimizar os índices de evasão em uma instituição de ensino superior.

Portanto, traça-se como objetivo geral apresentar o funcionamento dos programas de acompanhamento de evasão e de acompanhamento psicopedagógico e psicossocial de alunos dos cursos de graduação, no período de sua criação e implantação, na Unitau, entre os anos de 2012 e 2015. Os objetivos específicos são: (a) apresentar os programas da instituição voltados para a qualidade da vida acadêmica do discente; e (b) apresentar uma breve revisão bibliográfica sobre o tema “evasão”.

A Universidade de Taubaté: breve apresentação e constituição administrativa

A Universidade de Taubaté (Unitau) está localizada no município de mesmo nome, situado na região do Vale do Paraíba Paulista, ou Região Administrativa de São José dos Campos (Figura 1). Considerada um dos centros de maior produtividade e concentração populacional do país, a Região Administrativa de São José dos Campos se situa entre duas grandes metrópoles – São Paulo e Rio de Janeiro – e seus principais municípios estão localizados às margens da Rodovia Presidente Dutra, uma das principais do país.

A região do Vale do Paraíba Paulista abrange uma área de 16.268 km² e possui, segundo dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012), uma população de 2.258.956 habitantes. É constituída de cinco sub-regiões de governo: São José dos Campos, Taubaté, Guaratinguetá, Cruzeiro e, no Litoral Norte Paulista, Caraguatatuba. O Município de Taubaté, fundado em 1645, é um dos núcleos de povoamento mais antigos do Estado de São Paulo.

A história da Educação Superior em Taubaté é muito anterior à constituição da Unitau. Tem início com a criação das primeiras faculdades na cidade, entre os anos de 1956 e 1967: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Faculdade de Direito; Faculdade de Ciências Contábeis; Escola de Engenharia; Faculdade de Serviço Social; e Escola Superior de Educação Física e Desportos. Em 1969, foi criado o Colégio Industrial de Taubaté, que ofertava curso técnico de nível médio, pertencente à Escola de Engenharia. Todas essas instituições eram independentes, trabalhando de formas distintas, como autarquias municipais ou instituições particulares. Em 1973, as faculdades foram reunidas em uma Federação e, a partir de

1974, passaram a constituir a Unitau, uma autarquia municipal, em regime especial, instalada em 2 de janeiro de 1976.

Em mais de 60 anos de ensino superior e 42 anos como universidade, a Unitau já formou mais de 90 mil alunos, que atuam no mercado de trabalho regional, nacional e internacional. A região de abrangência da universidade conta com uma população de mais de dois milhões de habitantes e atinge 26 municípios com maior intensidade, chegando a um raio de 120 quilômetros de distância, recebendo alunos do Vale do Paraíba, Serra da Mantiqueira, Litoral Norte do Estado de São Paulo e Sul de Minas Gerais. Além da formação de mão de obra qualificada, a Unitau oferece apoio para o desenvolvimento de projetos para diversos segmentos profissionais.

Com aproximadamente 10 mil alunos em 2016, a Unitau é formada por cinco Pró-Reitorias:

- Pró-Reitoria de Administração: exerce as atividades de gestão de recursos humanos, propriamente, além da gestão dos serviços e compras;
- Pró-Reitoria de Economia e Finanças: atende às atividades de gestão financeira;
- Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: atende aos cursos de pós-graduação e promove a pesquisa na instituição;
- Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários: administra os convênios e as atividades que são realizadas diretamente com a comunidade local e regional;
- Pró-Reitoria de Graduação: administra os assuntos acadêmicos e pedagógicos;
- Pró-Reitoria Estudantil: atende às necessidades discentes, viabilizando planos de assistência aos estudantes e promovendo a integração discente na comunidade universitária.

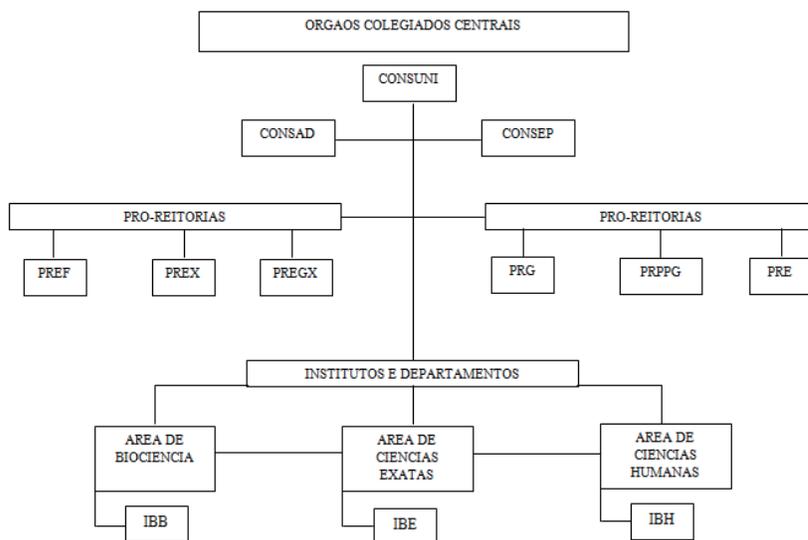
Ligadas à Pró-Reitoria de Graduação, estão 23 unidades de ensino, sendo 20 Departamentos e três Institutos Básicos, nos quais os professores desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão relativas a cada campo do conhecimento, havendo, ainda, integração entre os vários cursos, de acordo com os projetos em desenvolvimento. Os Departamentos estão especificados nas seguintes áreas e abrigam os 37 cursos de licenciatura e bacharelado:

- Ciências Exatas: Departamentos de Engenharia Civil, Arquitetura, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Informática, Matemática e Física;
- Ciências Humanas: Departamentos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Letras (História, Geografia e Letras), Comunicação Social, ECA (Economia, Contabilidade, Administração), Pedagogia, Serviço Social;
- Biociências: Departamentos de Ciências Agrárias (Agronomia), Biologia, Educação Física, Enfermagem e Nutrição, Fisioterapia, Medicina, Odontologia e Psicologia.

Além desses cursos, existem ainda oito Cursos Superiores de Tecnologia, distribuídos nas três áreas de conhecimento. Todas as Pró-Reitorias desenvolvem trabalhos conjuntos que alicerçam as atividades primordiais da instituição: ensino, pesquisa e extensão.

A Figura 1, a seguir, apresenta esquematicamente a estrutura administrativa da universidade.

Figura 1 – Estrutura administrativa da Universidade de Taubaté



Fonte: Universidade de Taubaté, 2016 (adaptado pelas autoras)

A evasão de alunos nos cursos de graduação: breve revisão bibliográfica

O fenômeno da evasão no ensino superior e sua conceituação são cercados de ambiguidades na bibliografia específica, permitindo o uso de diferentes concepções por um conjunto reduzido, mas significativo, de pesquisas que têm em comum a preocupação de mapear e discutir as causas da evasão e as formas de reduzi-la. Nesse sentido, a revisão da literatura sobre o tema é bastante pertinente, pois nos serve de guia para futuras análises e para a realização de pesquisas específicas que poderão ser desenvolvidas nos ambientes acadêmicos da UnitaU.

Considera-se que uma primeira questão de natureza bibliográfica a ser discutida sobre o tema da evasão é a distinção, feita por alguns autores, a partir de análises sobre a evasão escolar na Educação Básica e na EJA, entre *exclusão* e *evasão*. Segundo essa linha teórica, inspirada nos trabalhos do sociólogo e educador Miguel Arroyo (2003), o conceito de exclusão, em substituição ao de evasão, seria mais apropriado para analisar e explicar processos que, como a evasão escolar, ocorrem no contexto de macroestruturas e não somente na esfera de responsabilidade do discente. Conforme Arroyo (2003 apud ENS; RIBAS, 2012), utilizar o conceito de evasão implica responsabilizar apenas o discente pela própria evasão e, conseqüentemente, pelos efeitos sociais que esta lhe acarretará ao longo de sua vida pessoal e profissional, enquanto exclusão sugere a divisão dessa responsabilidade com outros sujeitos/instituições envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, Bueno (1993 apud COMISSÃO..., 1996) explica os diferentes sentidos dos conceitos de evasão e exclusão. Segundo o autor, o primeiro demonstra uma postura ativa por parte do aluno, que decide se desligar por sua própria responsabilidade, enquanto o segundo conceito implica a admissão de uma responsabilidade da escola e de tudo o que a cerca por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do jovem que se apresenta para uma formação profissionalizante.

Alguns estudiosos apontam outra distinção a ser feita, entre *evasão* e *mobilidade*, na medida em que ocorrem diferentes níveis de rompimento com o sistema acadêmico. Na concepção de Ristoff (1995 apud MOEHLECKE, 2007), no primeiro caso, o discente abandona os estudos; no segundo, o aluno se transfere para outro curso. Os dois conceitos têm implicações diferentes, conforme afirma o autor:

Parcela significativa do que chamamos de evasão [...] 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 de crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1995 apud MOEHLECKE, 2007, p. 3).

A partir dessa citação, verifica-se que o autor estabelece diálogo com numerosos estudiosos do tema que consideram a evasão como desperdício de investimento, além de constituir perdas individuais ao evadido. Segundo Lobo (2012), o abandono do aluno sem a finalização de seus estudos representa uma perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino, pois perderam o aluno, seus professores, a instituição de ensino, o sistema de educação e toda a sociedade (ou seja, o país).

Aprofundado a noção de mobilidade como fenômeno distinto da evasão, Pereira (1996 apud MOEHLECK, 2007) desenvolve o tema a partir de um estudo de caso sobre evasão realizado na Universidade de Campinas, esclarecendo que a evasão ocorre quando o aluno deixa a universidade sem concluir curso algum. Quando o aluno deixa o curso ou a área em que está matriculado, mas permanece na universidade, este fenômeno é denominado flutuação ou mobilidade.

Aprimorando ainda o conceito de evasão, com o objetivo de permitir níveis de análise mais aprofundados e específicos, Cardoso (2008) estabelece diferentes designações: a evasão aparente ocorre quando há mobilidade do aluno de um curso para o outro; e a evasão real, quando o aluno desiste de cursar o ensino superior. Com o mesmo objetivo de aprimorar o conceito, a evasão do curso é entendida ainda por Polydoro (2000) como o abandono do curso sem concluí-lo, processo distinto, segundo o autor, da evasão do sistema, que significa o abandono do sistema universitário.

O fenômeno da evasão é analisado por alguns autores, ainda em termos de conceituação, como “fuga de alunos” (KIRA, 1998 apud MOROSINI et al., 2016). Mais recentemente, tornou-se usual o emprego do conceito de evasão no sentido postulado por Gaios (2005 apud BAGGI; LOPES, 2011), como sendo a interrupção no ciclo de estudos antes da conclusão do curso, conceito que será adotado neste trabalho para a pesquisa sobre a evasão dos cursos de graduação na Unitaú.

Outra forma de classificar a literatura acadêmica sobre o tema da evasão, além da conceituação, pode ser a partir das diferentes abordagens ao tema, destacando aquelas que se dedicam a analisar o fenômeno da evasão no ensino superior em sua totalidade e de maneira sistêmica, tentando levantar o conjunto de forças que possam ter alguma influência sobre este, de modo a obter um conhecimento mais profundo de sua dinâmica. Tais estudos corroboram as análises de Baggi e Lopes (2011), para quem a evasão escolar no ensino superior não pode ser analisada abstraído-se o contexto histórico, social e econômico em que o fenômeno se insere, pois ele expressa níveis anteriores de ensino, que podem ter conduzido o discente, de diversas formas, ao abandono de um curso superior.

Os estudos mais recentes sobre a evasão no ensino superior analisam o fenômeno relacionando-o ao processo que, desde os anos 1990, mas, especialmente, a partir da década de 2000, permitiu o acesso de milhões de pessoas às universidades brasileiras. Como mostra Costa (2016, p. 41), “a universidade, antes restrita a grupos delimitados localizados nos setores mais favorecidos da população, passa agora a ser almejada por outros setores”, contexto favorecido pela criação de políticas públicas de expansão das IFES e do sistema de cotas nas instituições públicas e pela ampliação do Programa de Financiamento Estudantil (FIES, 1999) e criação do Programa Universidade para Todos (Prouni, 2004), nas instituições privadas. Esse processo, denominado por Costa de “democratização delimitada”, significou, de fato, a expressiva elevação no número de vagas oferecido no ensino superior, especialmente por parte das universidades privadas; porém, revelou, nos últimos anos, a não permanência no ambiente universitário de contingentes de estudantes, especialmente aqueles oriundos de “camadas de baixa renda e grupos social e racialmente discriminados” (COSTA, 2016, p. 41).

Esse novo cenário de evasão, ocorrido no contexto de expansão do setor de ensino superior, levou, especialmente a partir de meados dos anos 2000, a uma nova corrente de estudos sobre a evasão, relacionando-a a fatores sociais e econômicos, de ordem conjuntural, mas também estrutural, na medida em que a educação é entendida como um processo de socialização, que integra os indivíduos no contexto social ao mesmo tempo em que lhes proporciona maior capacidade de autonomia. Nesse sentido, trabalhos recentes sobre evasão no ensino superior

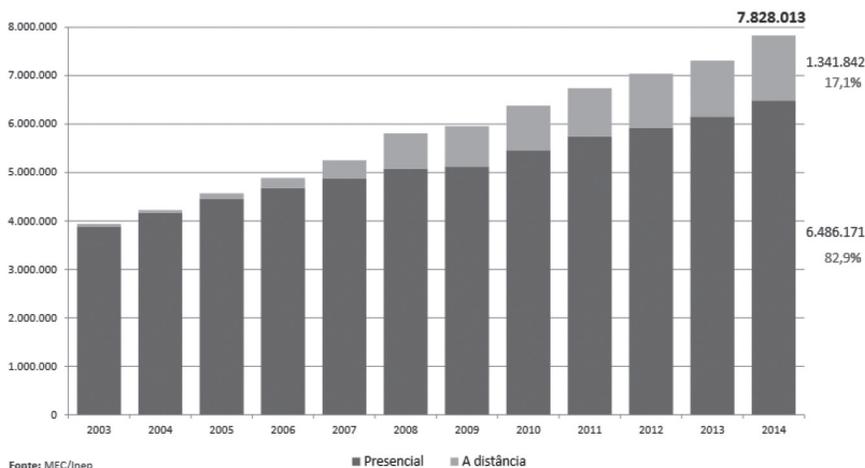
buscam compreender, especialmente, de que maneira as políticas públicas criadas nas últimas décadas, voltadas para a democratização do acesso à educação superior, impactaram na permanência e evasão dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes aos segmentos de baixa renda. Entre esses trabalhos, destacamos o de Costa, já citado, que analisa a chegada desses novos sujeitos à universidade, “em boa parte trabalhadores estudantes advindos de uma educação básica que não lhes garantiu os fundamentos para a continuidade dos estudos” (COSTA, 2016, p. 41).

Assim, a partir desta breve revisão da literatura sobre evasão e ações afirmativas no ensino superior, verifica-se que os estudos, atualmente, buscam explicar o fenômeno da evasão e os possíveis impactos sobre os diferentes grupos sociais, especialmente aqueles de baixa renda e formação escolar precária, refletindo sobre as dificuldades de permanência e problematizando as condições de inclusão desse contingente, para que tenha reais condições de concluir um curso de nível superior com êxito.

Ações e programas de combate à evasão desenvolvidos na Unitaú

A educação superior no Brasil, como vimos anteriormente, passou por amplos processos de mudança nos últimos vinte anos. Tais processos, inseridos em um contexto mais amplo de reformas econômicas e sociais, resultaram na expansão da oferta de vagas e na democratização do ensino superior, fatos corroborados pelo Censo da Educação Superior de 2014 (INEP/MEC), cujos dados mostram que, entre 2003 e 2014, o número de matrículas na educação superior (modalidades presencial e a distância) aumentou 96,5%, sendo que 74,9% desse total representam as matrículas de graduação da rede privada (INEP, 2014).

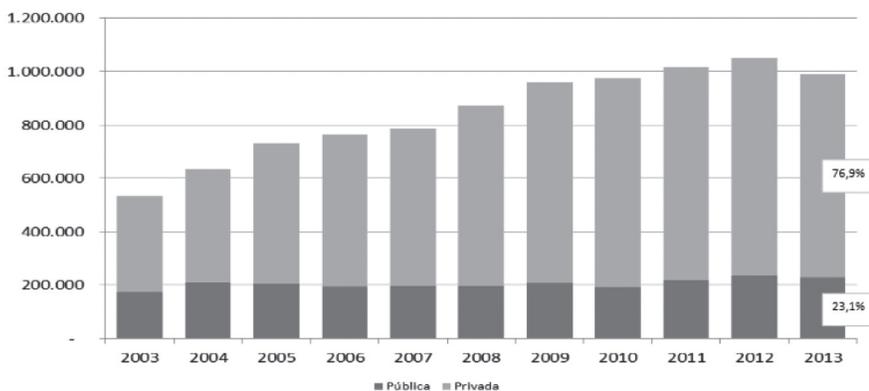
Gráfico 1 – Número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) – Brasil – 2003-2014



Fonte: Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior (INEP, 2014)

Em 2014, no entanto, as mesmas estatísticas evidenciaram que, apesar da tendência de aumento do número de matrículas e da grande expansão do setor, a partir de 2013, há um contingente de estudantes que abandona o ensino superior sem concluí-lo. Conforme o INEP, o número de concluintes de graduação no Brasil caiu 5,7%, entre 2012 e 2013, enfatizando a evasão nas universidades nas diferentes áreas do conhecimento, conforme mostra o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Evolução do número de concluintes na educação superior de graduação, por categoria administrativa – Brasil – 2012-2013



Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2014)

Os dados do INEP (2010) mostram que, entre 1991 e 2009, houve um aumento significativo no número de IES: de 864 para 2.314 instituições, o que significou um crescimento de cerca de 270% no setor. Dados mais recentes apontam que, em 2014, foram ofertados, no Brasil, 32.878 cursos de graduação em 2.368 instituições de educação superior (INEP, 2014). Em 2014, mais de 3,1 milhões de alunos tiveram acesso a cursos de educação superior de graduação; desse total, 82,4% ingressaram em instituições privadas, e 17,6%, em instituições públicas (INEP, 2014).

Isso nos leva a concluir que a expansão da educação superior deve ser percebida, certamente, como positiva, por um lado, por ampliar o ingresso de maiores percentuais da população ao ensino superior. Por outro lado, esse processo representou também o início de uma fase de novos desafios educacionais para as IES, desafios estes de duas ordens. Em primeiro lugar, no que tange à ampliação da rede de ensino superior privada, como mostra Sampaio (2011), a expansão do ensino superior foi impulsionada para atender às demandas de um contingente cada vez maior, para quem a formação universitária passava a fazer parte de seus projetos de ascensão social. Nesse sentido, as IES privadas vieram a atender a influências mercadológicas, gerando uma situação de concorrência até então inédita no Vale do Paraíba Paulista, onde, desde a década de 1950, um número reduzido de instituições atendia à demanda universitária regional.

Em segundo lugar, como foi afirmado anteriormente, verificou-se que o comportamento desse público era diferente daquele observado no passado: tratava-se alunos que demandavam um número maior de benefícios, pois eram oriundos de camadas de baixa renda, estavam mais expostos às mudanças que ocorriam na sociedade e possuíam necessidades e expectativas diferentes. A universidade não poderia agir da mesma maneira. Nesse contexto, a Unitaú percebeu a necessidade de atuar na criação e gestão de ações e programas que atendessem aos novos interesses e necessidades da comunidade acadêmica.

Ações para acolhimento do aluno ingressante e detecção dos fatores da evasão

Para atender à comunidade estudantil da Unitau, a Pró-Reitoria Estudantil, a partir de 2012, dividiu suas atividades em duas grandes áreas: a permanência estudantil nos cursos de graduação e o encaminhamento profissional. Em relação à questão da permanência, desenvolveram-se ações voltadas ao acolhimento do aluno que têm início já no exame vestibular, pois preveem o atendimento específico para candidatos com necessidades especiais, como salas e provas específicas ou a presença de ledores para pessoas cegas ou com baixa visão. A Unitau entende que outro momento fundamental para fazer o aluno iniciante sentir-se acolhido pela instituição é o da recepção aos novos alunos. Assim, a cada início de semestre letivo, os Diretores das Unidades de Ensino cuidam, particularmente, da recepção aos novos alunos, de forma a integrá-los no ambiente universitário, promovendo ações para apresentar a instituição, a Unidade de Ensino, o curso, os procedimentos administrativos, as responsabilidades entre os envolvidos, enfim, todos os locais e as rotinas que os discentes encontrarão nessa nova fase da vida acadêmica.

Ainda em relação à permanência do estudante no curso, a Unitau implantou o atendimento pedagógico e psicopedagógico aos alunos que apresentam dificuldades no processo educativo. Esse atendimento é realizado por uma equipe de professores especialistas nas áreas de Psicologia e Pedagogia da universidade e, para tanto, foram disponibilizados infraestrutura e recursos necessários para que o aluno tenha acesso, sucesso e permanência na vivência universitária. Essas ações são dedicadas aos discentes desde seu ingresso na instituição; posteriormente, a partir de solicitações de apoio feitas pelos próprios discentes e/ou pelos Diretores das Unidades de Ensino, inicia-se a identificação das necessidades e principais expectativas de cada novo integrante, por meio de sua assistência psicopedagógica. Essas ações possuem ainda o intuito de promover a inclusão social de pessoas com necessidades educacionais especiais, garantindo que não ocorra evasão devido à discriminação e consequente exclusão social.

Com o mesmo objetivo de analisar a evasão de alunos, a Pró-Reitoria Estudantil implantou, a partir de 2012, um formulário específico para os pedidos de trancamento de matrícula (Anexo A), constituído por uma série ordenada de

opções dos motivos que levaram à interrupção dos estudos, permitindo obter informações sobre os motivos alegados para o trancamento de matrícula.

Como observam Marconi e Lakatos (2003), embora o formulário seja um instrumento de pesquisa que apresente limitações, como oferecer menos liberdade nas respostas, devido ao contato com o entrevistador, é um instrumento que pode ser utilizado em todos os segmentos da população, e a presença do pesquisador favorece o esclarecimento de eventuais dúvidas. Além disso, os pesquisadores consideram que, com esse instrumento, é possível extrair dados complexos. O formulário, ainda segundo os autores, facilita a aquisição de um número representativo de participantes.

Assim, com o objetivo principal de conhecer as dificuldades dos estudantes para a permanência no ensino superior que levaram a sua evasão, os formulários foram implantados em 2012 e, entre esse ano e 2014, preenchidos por 308 discentes de todas as áreas da instituição. Em seguida, as informações contidas nos formulários, isto é, as justificativas apresentadas pelos alunos, foram sistematizadas e quantificadas.

Da análise dos processos de trancamento, verificou-se que os motivos que levavam os acadêmicos a optar pela suspensão dos estudos eram os seguintes:

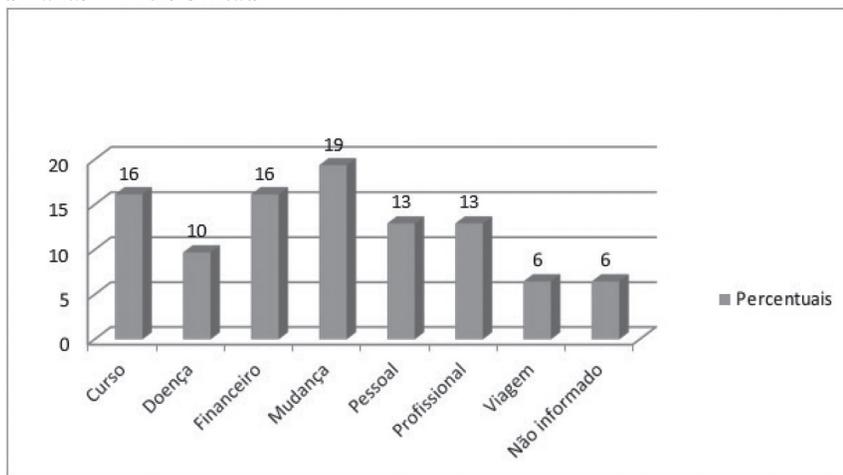
- Financeiro: ausência de disponibilidade financeira;
- Doença: presença de doenças na família ou que acometeram o próprio aluno;
- Mudança: mudança de cidade ocasionada por uma necessidade do aluno ou do responsável financeiro;
- Viagem: ocasionando prejuízo aos estudos;
- Gravidez: gestação de risco, causando ausência por repetidas vezes;
- Profissional: necessidade de priorização das atividades profissionais;
- Curso: falta de identificação com o curso;
- Pessoal: quando o acadêmico não revelava o motivo real, e a instituição reservava a ele o direito de confidencialidade.

Cada um dos motivos apresentados, após serem analisados pelos docentes responsáveis por acompanhar os processos, foi transformado em planos de ação factíveis que buscavam viabilizar condições de permanência do discente na insti-

tuição e, assim, evitar o abandono do curso. Os resultados obtidos com a pesquisa exploratória estão apresentados nos Gráficos 3, 4 e 5, a seguir, que apresentam os motivos elencados pelos os alunos dos cursos de cada área do conhecimento.

Do universo de 31 alunos pesquisados para a área de Ciências Humanas, que solicitaram trancamento de matrícula, 19% citaram “mudança” como motivo principal, sendo esta motivada por qualquer necessidade do aluno ou de sua família. As questões financeira e profissional também foram apontadas como causas do trancamento de matrícula, realidade vivenciada por diversas instituições do ensino superior. A respeito dos demais motivos para o trancamento de matrícula, além dos apontados acima, observaram-se as seguintes justificativas, com as respectivas porcentagens:

Gráfico 3 – Percentuais dos motivos de trancamento de matrícula área de Ciências Humanas – PRE/Unitau



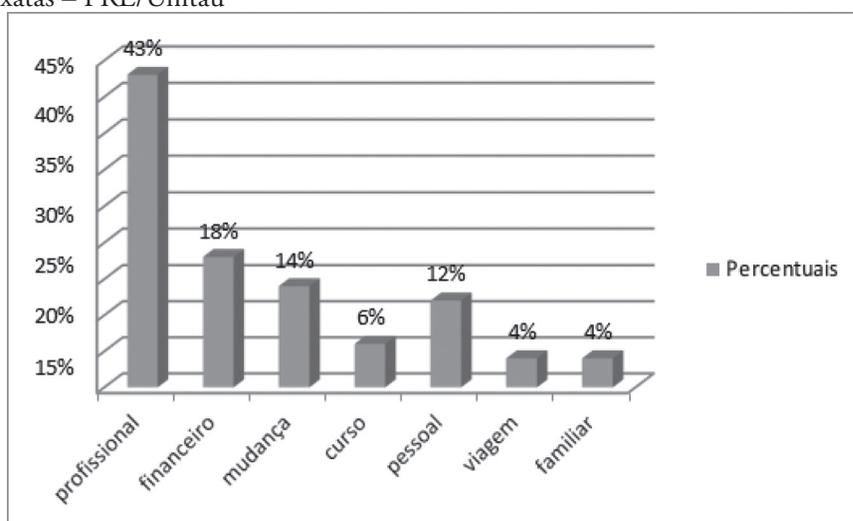
Fonte: Elaborado pelas autoras

Podemos destacar, ainda, do Gráfico 3, o relativo equilíbrio entre os fatores mencionados pelos alunos de Humanas no momento da solicitação de trancamento, evidenciando-se, nessa área, a motivação “Curso”, entendida como a não identificação do aluno com o curso escolhido.

Em relação aos cursos da área de Ciências Exatas, os resultados extraídos de 50 formulários evidenciam, de forma muito clara, o fator profissional, isto

é, quando o aluno não consegue frequentar as aulas porque seu trabalho exige muito de sua atenção, incluindo-se, nessa categoria de análise, o serviço militar. Em segundo lugar, está o aspecto financeiro, como na área de Ciências Humanas, inclusive com percentuais semelhantes. O Gráfico 4, a seguir, apresenta estes e os demais resultados da pesquisa dos motivos de trancamento de matrícula para os cursos da área de Ciências Exatas.

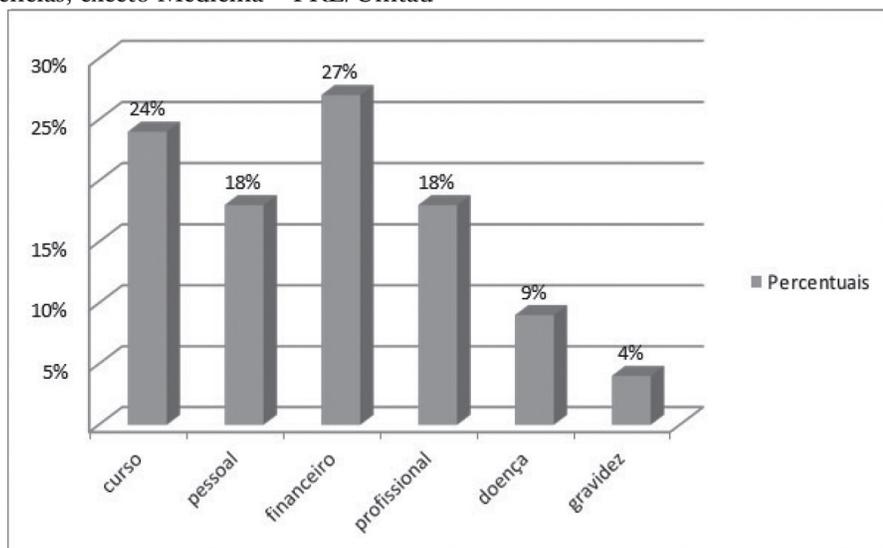
Gráfico 4 – Percentuais dos motivos de trancamento de matrícula área de Ciências Exatas – PRE/Unitau



Fonte: Elaborado pelas autoras

O Gráfico 5, a seguir, apresenta os resultados da área de Biociências após a aplicação dos formulários com 46 alunos que solicitaram o trancamento de matrícula. Nesse caso, o maior percentual de evasão deve-se ao fator “financeiro”, seguido pelo fator “curso”, este último entendido como fator individual, isto é, relacionado ao próprio aluno, como a falta de identificação com a carreira, o desconhecimento anterior do curso e a dificuldade de obter bom desempenho. Outros motivos podem ser verificados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentuais dos motivos de trancamento de matrícula área de Biociências, exceto Medicina – PRE/Unitau



Fonte: Elaborado pelas autoras

Programa de Apoio Psicossocial aos Alunos (PAPS)

Além de investigar os motivos da evasão de modo a evitá-la, a Pró-Reitoria Estudantil se dedicou ao acolhimento e à integração social do aluno na Unitau, pois, conforme destacam Bardagi e Hutz (2011), a evasão é um fenômeno que salienta a necessidade de espaços institucionais que deem suporte às dificuldades do aluno. Como visto anteriormente, a democratização do ensino superior permitiu o ingresso de alunos com diferentes trajetórias escolares, desempenhos distintos no ensino médio e diferentes condições socioeconômicas, transformando o espaço educacional em um local em que as diferenças de todas as ordens e os desempenhos ficam expostos, podendo criar situações em que o discente não se sinta integrado socialmente ao ambiente universitário. Essa mudança no perfil do aluno ingressante e em seu comportamento em relação ao processo de ensino-aprendizagem foi percebida, nos últimos anos, por alguns Diretores de Unidades de Ensino da Unitau, que buscaram o auxílio da Pró-Reitoria Estudantil de modo a receber orientações quanto aos procedimentos a serem adotados diante de determinadas atitudes e

comportamentos apresentados pelo aluno, como isolamento, agressividade ou desinteresse pelas aulas e pelo curso.

Este quadro de comportamento apresentado pelos alunos, que, normalmente, conduz à evasão, evidenciou que as Unidades de Ensino necessitavam se capacitar para lidar de modo positivo, no interior de seus espaços, com a diversidade de condições dos alunos. Tendo em vista essas questões, e no sentido de construir um programa de atendimento institucional sólido e permanente, foi implantado o Programa de Apoio Psicossocial aos Alunos (PAPS). O objetivo principal do PAPS, desde seu início, é o de oferecer apoio, orientação e acompanhamento psicossocial aos alunos dos cursos presenciais e a distância da Unitaui que apresentam questões e necessidades relacionadas à adaptação à vida universitária. Para operacionalizar o Programa, desenvolveu-se um canal de comunicação entre a comunidade acadêmica e os profissionais do PAPS, para atendimento às demandas de professores e alunos, por meio de encontros, nos quais foram destacadas, pelos Diretores, as seguintes demandas principais:

- Dificuldade do diagnóstico e identificação precoce dos alunos que apresentam algum distúrbio psicológico e falta de preparo dos professores para lidar com essa demanda;
- Necessidade de um espaço na universidade para fazer os encaminhamentos e receber orientações;
- Preocupação com o acolhimento dos ingressantes e necessidade de uma atenção especial, de um período de formação para a entrada na vida universitária, no sentido de valorização humana e preparação para que o estudante possa enfrentar os desafios; necessidade de tornar a universidade um espaço de convivência humana (formação de uma cultura universitária solidária);
- Preocupação com os professores que necessitam de apoio e formação pedagógica para trabalhar adequadamente com o perfil dos novos alunos que chegam à universidade;
- Necessidade de profissionais capacitados para diagnosticar e acompanhar os alunos, bem como os professores e Diretores das Unidades de Ensino.

O PAPS, inicialmente, teve como foco os alunos ingressantes das Unidades de Ensino de Biociências. Tendo em vista que, conforme Bardagi (2007), o estu-

dante passa por diversas fases no ensino universitário, sendo a primeira a fase do entusiasmo, na qual ele ainda sente entusiasmo pela vitória no processo seletivo e pelo ingresso na universidade, à qual se segue a fase da decepção com o curso, os professores e as condições de aprendizagem, momento em que a ideia de abandono do curso normalmente surge, o PAPS prioriza, então, o atendimento aos alunos ingressantes na Unitaú e orienta os professores quanto aos procedimentos a serem adotados para identificação das demandas e acompanhamento dos alunos nessa fase.

Um conjunto de ações permanentes foi traçado para a atuação do PAPS, como reuniões semanais da equipe para elaboração, avaliação e planejamento das ações, a criação de grupos de reflexão, seminários de formação para professores e alunos interessados nas temáticas pertinentes ao Projeto e o atendimento psicológico individual. Para efetivar as ações do PAPS, foi organizada estrutura física com sala para reuniões da equipe de trabalho e duas salas de atendimento, além de disponibilizar ramal específico para atendimento às Unidades de Ensino e aos alunos e disponibilizar o espaço da Clínica de Psicologia da Universidade de Taubaté para apoio nos atendimentos.

Em 2015, o PAPS foi desenvolvido nos Cursos de Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Nutrição, Enfermagem, Educação Física, Odontologia, Estética, Radiologia e Agronomia, porque esses foram os cursos que aderiram inicialmente ao Programa. Em seguida, foram realizados 15 encontros com os professores das Unidades de Ensino de Biociências para divulgação do Projeto aos professores das Unidades e levantamento de suas demandas. A partir daí, aconteceram 30 encontros de acolhimento aos alunos (ingressantes), dos períodos matutino e noturno, com a finalidade de informar sobre a existência do Projeto e levantar suas necessidades.

A partir de uma amostra de 727 alunos matriculados no 1º semestre dos respectivos cursos, foi feita a coleta dos dados, cujos instrumentos foram um questionário com questões fechadas e abertas sobre as características sociodemográficas dos alunos e uma dinâmica de grupo, com o objetivo de traçar o perfil geral do aluno ingressante na área de Biociências em 2015.

A coleta de dados aconteceu em dia e horário previamente agendados. Membros da equipe do PAPS dirigiram-se às salas de aula do primeiro semestre e realizaram uma atividade constituída por duas etapas. A primeira etapa consistia na

apresentação do Projeto e da equipe e na realização de uma atividade que permitiu aos alunos a reflexão sobre a escolha do curso superior e a experiência de estar na universidade. Ao final dessa etapa, os alunos registraram em um papel, de forma anônima, as três principais dificuldades que estavam vivenciando ou que imaginavam vivenciar no início do curso de graduação e as três principais expectativas em relação ao ingresso na universidade. Depois de realizada esta primeira etapa, os alunos responderam ao questionário para o levantamento de informações sociodemográficas.

Os dados foram organizados, analisados pela equipe do PAPS e apresentados aos professores e diretores das Unidades de Ensino em reuniões para devolutiva e planejamento de ações de apoio e assistência aos alunos. As informações sobre as dificuldades e expectativas foram analisadas a partir dos princípios da Análise de Conteúdo Temática, pois, conforme Bardin (1995), esta é uma técnica de investigação que, por meio de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, permite a interpretação dessas comunicações.

Ainda segundo Moscovici,

[...] a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso, a análise de conteúdo em termos gerais relaciona estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção de mensagem (MOSCOVICI, 2003 apud OLIVEIRA, 2008, p. 570).

Com base nessas ideias, depois de transcritas as respostas, elas foram lidas e avaliadas a partir de seus conteúdos, o que permitiu a categorização das respostas dos alunos por proximidade léxica e semântica em núcleos de significação. Depois de constituídas as categorias, elas foram analisadas de forma quantitativa, em busca da compreensão de quais foram as dificuldades e expectativas relatadas pelos alunos com maior e menor frequência.

Os dados coletados foram organizados em quatro conjuntos de informações: caracterização sociodemográfica; motivos de escolha pelo curso; dificuldades relatadas pelos alunos; e expectativas em relação à graduação.

Resultados obtidos

Do ponto de vista sociodemográfico, os resultados obtidos pela pesquisa realizada pelo PAPS mostram que, entre os alunos ingressantes nos cursos de Biociências em 2015, predomina o sexo feminino (66,6%) e a faixa etária entre 17 e 22 anos (78,2%). São jovens solteiros, sem filhos e concluintes do ensino médio padrão de escolas públicas, tendo ingressado na universidade imediatamente após a conclusão dessa etapa de ensino, sem realizar cursos pré-vestibular. A presença significativa de adultos jovens e solteiros é um indicativo – comprovado pela pesquisa – de que parte considerável dos ingressantes não trabalha e é dependente financeiramente dos pais ou familiares (50%), conforme mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Características sociodemográficas PAPS 2015

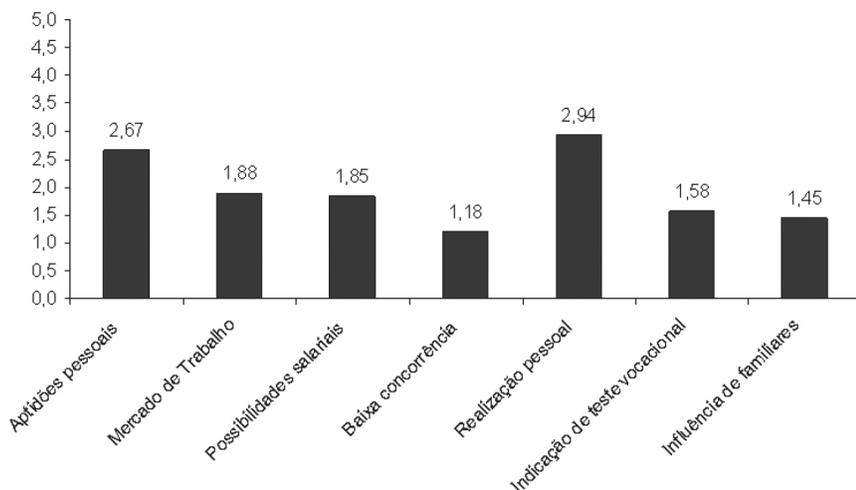
Características sociodemográficas	n	%
Idade (anos)		
Entre 17 e 18 anos	324	44,5%
Entre 19 e 22 anos	245	33,7%
Entre 23 e 25 anos	65	8,9%
Acima de 25 anos	91	12,9%
Média: 19 anos		
Gênero		
Feminino	484	66,6%
Masculino	243	33,4%
Estado civil		
Solteiro	599	82,3%
Casado/Companheiro	89	12,4%
Outros	21	2,8%
Não responderam	18	2,5%

Características sociodemográficas	N	%
Filhos		
Possui	64	9,3%
Não possui	658	90%
Não respondeu	05	0,7%
Trabalho		
Possui	286	21%
Não possui	441	79%
Rendimentos familiares (mensais)		
Até R\$1.000	43	5,9%
De R\$1.000 a R\$3.000	292	40,1%
De R\$3.000 a R\$5.000	173	23,9%
De R\$5.000 a R\$10.000	133	18,2%
Acima de R\$10.000	62	8,5%
Não responderam	23	3,6%
Características sociodemográficas	n	%
Forma de financiamento dos estudos		
Recursos próprios	149	20,4%
Recursos dos pais ou familiares	364	50%
Financiamento estudantil	177	24,3%
Bolsas	37	5,3%
Modalidade do Ensino Médio		
Padrão	605	83,2%
Curso técnico	104	14,3%
Supletivo	18	2,5%
Particular	322	44,2%
Público	405	55,8%
Tempo de conclusão do Ensino Médio		
No ano passado	310	42,6%
Há 2 anos	140	19,2%
Há mais de 2 anos	273	37,5%
Não responderam	04	0,7%
Curso pré-vestibular		
Sim	177	24,3%
Não	550	75,7%

Fonte: Goulart et al. (2016)

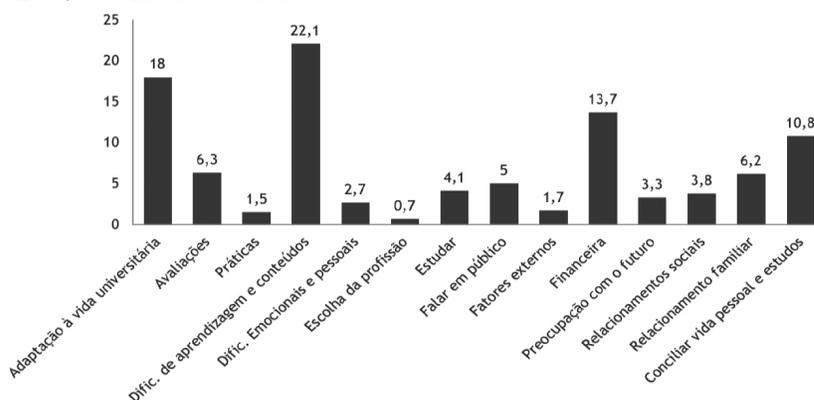
Os resultados mostraram ainda que, entre as principais motivações para a escolha do curso, está a realização pessoal, seguida de aptidão pessoal. Já a baixa concorrência não foi um fator tão lembrado como sendo relevante no aspecto escolha do curso, conforme mostra o Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Motivos da escolha do curso



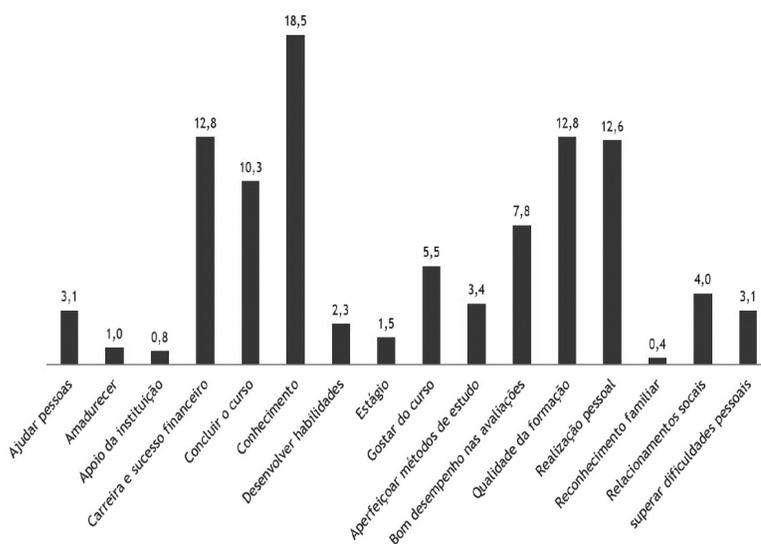
Fonte: Goulart et al. (2016, p. 11)

Em relação às dificuldades encontradas na vida universitária, foram apontadas pelos discentes, especialmente, as dificuldades de aprendizagem e do conteúdo ministrado e a adaptação à vida universitária, devido aos horários, ao novo tipo de aulas e à metodologia de trabalhos em grupo.

Gráfico 7 – Dificuldades relatadas

Fonte: Goulart et al. (2016, p. 12)

Entre as expectativas dos alunos quanto ao curso e ao futuro profissional e pessoal, pode ser relacionada como a mais evidente a aquisição de conhecimento, seguida de outros aspectos entendidos como decorrentes do primeiro: qualidade da formação, carreira e sucesso financeiro e realização pessoal, como se vê no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 – Expectativas relatadas

Fonte: Goulart et al. (2016, p. 13)

Conclusão

Embora o acesso ao ensino superior tenha sido garantido a significativa parcela da população, a falta de condições financeiras, psicológicas e pedagógicas leva, com frequência, os universitários a desistir da educação universitária. Assim, consideramos que as ações de acolhimento e detecção dos fatores da evasão e a criação de programas como o PAPS são fundamentais para que professores e alunos tenham sucesso no processo de ensino-aprendizagem, evitando, assim, o abandono do curso.

Como outras propostas de trabalho para evitar a evasão, sugere-se a criação de programas de formação continuada aos professores, para que se discuta esse novo contexto educacional universitário, de modo a sensibilizá-los de que seu papel de educador deve se estender à compreensão de problemas e situações vivenciados pelos alunos que podem levar à evasão.

Referências

- ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.
- BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: estudo sobre o desenvolvimento de carreira na graduação. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- _____; HUTZ, C. S. Eventos estressores no contexto acadêmico: uma breve revisão da literatura brasileira. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 15, n. 1, p. 111-119, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BUENO, J. L. A evasão de alunos. *Jornal da USP*, São Paulo, 14-20 jun. 1993.
- CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos**

de graduação em instituições de ensino superior públicas. Andifes/ABRUEM/SESu/MEC, 1996.

COSTA, S. L. **Aluta pelo ensino superior:** com a voz, os evadidos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

ENS, R. T.; RIBAS, M. S. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127-152, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

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

GOULART, B. D. et al. **Relatório Final do Projeto de Apoio Psicossocial aos Alunos da Universidade de Taubaté (PAPS).** Taubaté: Unitau, 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.** Brasília: IBGE, 2012. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_Deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014.** Brasília: Inep/MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 5 set. 2016.

KIRA, L. P. **A evasão no ensino superior:** o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. **ABMES Cadernos**, Brasília, n. 25, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MOEHLECKE, S. Avaliação Institucional no Ensino Superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? 2007. In: COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 2007. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ANPAE 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

MOROSINI, M. C. et al. **A evasão na Educação Superior no Brasil**: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Madrid, E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www.alfa/images/ponencias/clabesI/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

OLIVEIRA, D. C. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.

PEREIRA, J. T. V. Uma contribuição para o entendimento da evasão. Um estudo de caso: Unicamp. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, [S.l.], v. 1, n. 2, 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/733>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

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

RISTOFF, D. **Evasão**: exclusão ou mobilidade. Florianópolis: UFSC, 1995.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 4, p. 28-43, out. 2011. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

ANEXO A

Formulário de Requerimento de Trancamento de Matrícula

 <p>UNITAU Universidade de Taubaté</p>	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ Pró-Reitoria Estudantil Av. Nove de Julho, 245 – Centro – Taubaté – SP Tel.: (12) 3625-4180</p>
FORMULÁRIO DE REQUERIMENTO DE TRANCAMENTO DE MATRÍCULA	
<p>Prezado (a), Pedimos que leia com atenção a descrição de cada MOTIVO apresentado abaixo antes de preencher este formulário. É muito importante que o real MOTIVO do seu pedido de Trancamento de Matrícula seja apresentado. Obrigada.</p>	
<p>Sr. Chefe do Departamento _____ aluno (a) regularmente matriculado no curso de Arquitetura e Urbanismo desta Universidade, sob RA nº _____ vem mi respeitosamente requerer à V.S.a trancamento de sua matrícula no corrente ano.</p>	
<p>IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO:</p>	
Idade: _____	Sexo: () Feminino () Masculino
Estado Civil: _____	É a segunda graduação () S () N
<p>MOTIVO:</p>	
<p>1 - () Financeiro: quando o aluno ou responsável financeiro não consegue arcar com o pagamento das despesas do curso;</p> <p>2 - () Profissional: quando o aluno, não consegue frequentar as aulas, administrar seu tempo e desenvolver suas atividades, pois seu trabalho exige muito de sua atenção. Serviço militar é Motivo profissional, assim como a necessidade de realização de um curso de pós-graduação;</p> <p>3 - () Curso: quando o aluno não se identificou com o curso, não era o que ele esperava, não tem gosto ou habilidade para frequentá-lo;</p> <p>4 - () Doença do Aluno: o aluno tem ou desenvolveu alguma doença que o impede de frequentar o curso. Continuará sendo motivo de doença do aluno mesmo quando esta causar problemas financeiros;</p> <p>5 - () Doença na Família: quando um membro da família do aluno tem ou desenvolveu alguma doença que o impeça de frequentar o curso. Continuará sendo doença na família mesmo quando esta causar problemas financeiros. Gravidez que demanda cuidados é doença na família;</p> <p>6 - () Gravidez: quando a aluna não pode frequentar o curso pois sua gestação demanda cuidados especiais; 7 - () Pessoal, Particular ou Não Declarado: quando o aluno não quer informar o motivo que o levou ao pedido de trancamento de matrícula;</p> <p>8 - () Mudança: Por qualquer necessidade o aluno precisou ou precisará mudar de cidade, somente ele ou ele e sua família;</p> <p>9 - () Viagem: quando por uma necessidade de viagem, o aluno precisará definitiva ou temporariamente se ausentar das aulas, o que irá comprometer seu aproveitamento no curso. Viagem por trabalho ou estudos é ainda considerado motivo de viagem.</p>	

RELATOS DE EXPERIÊNCIA DO PROINICIAR-PEDAGÓGICO – UERJ

Ana Lúcia Carneiro Bielinski⁸⁷

Elielma Ayres Machado⁸⁸

Vera Regina Pires das Neves⁸⁹

Introdução

Neste capítulo, buscamos apresentar um relato de experiência sobre as atividades e práticas relacionadas ao setor Proiniciar-Pedagógico. O Programa de Iniciação e Articulação Acadêmicas (Proiniciar) foi criado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão por meio da Deliberação 043/2004, posteriormente reformulada pela Deliberação 043/2010, e funciona como uma estratégia político-acadêmica de construção de possibilidades de permanência do estudante ingressante por reserva de vagas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em todos os cursos e *campi*. O Proiniciar tem por objetivo principal contribuir com a permanência, com êxito, de estudantes ingressantes por reserva de vagas no exame vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)⁹⁰. Cabe ressaltar que a UERJ foi pioneira na operacionalização de políticas de ação afirmativa⁹¹,

⁸⁷ Pedagoga. Especialista em Design Instrucional.

⁸⁸ Professora do Departamento de Ciências Sociais e Educação da Faculdade de Educação. Doutora em Ciências Humanas.

⁸⁹ Pedagoga. Especialista em Administração Pública.

⁹⁰ A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) teve início em 1950, com a fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF). Atualmente, tem 31 unidades acadêmicas, em sete *campi*, com 28.168 estudantes de graduação. Desde sua gênese, tem no atendimento ao público e no aprimoramento constante de seus serviços seus pilares. A UERJ foi pioneira na criação de uma ouvidoria própria: foi a primeira universidade pública do Estado do Rio de Janeiro a criar essa instância de exercício da cidadania. Sendo uma instituição pública, sua missão se baseia em princípios de igualdade e pluralidade: também foi precursora na implantação do sistema de reserva de vagas para ingresso no exame vestibular. Para mais informações, consultar o Projeto Pedagógico Institucional disponível em: <www.uerj.br> (acesso em: 8 dez. 2016). Para mais detalhes sobre a fundação, legislação e história da UERJ, consultar Mancebo (1996).

⁹¹ “Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural” (GEMAA, 2011, [s.p.]).

oferecendo aos estudantes, ingressantes pela reserva de vagas, acolhimento, apoio financeiro e acadêmico. No decorrer do capítulo, estão descritas as experiências acadêmicas dos estudantes ingressantes por reserva de vaga, que são preferencialmente atendidos pelo setor. Sendo assim, o setor tem como intuito complementar a oferta de atividades acadêmicas dos cursos de graduação, bem como ampliar e diversificar ações e práticas relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, disponibilizando o acesso à diversidade cultural, à pluralidade étnica e multicultural⁹².

Breve histórico de construção do Proiniciar-Pedagógico

O primeiro programa de assistência pedagógica destinado aos estudantes ingressantes por reserva de vagas da UERJ foi o Programa de Apoio ao Estudante dos Cursos de Graduação (PAE), cujo objetivo inicial foi conceder bolsas para estudantes, no primeiro ano de ingresso na UERJ, observando-se aspectos socioeconômicos⁹³.

O PAE ficou alocado no Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP)⁹⁴, que atende a todos os estudantes. Contudo, naquela ocasião,

⁹² A primeira lei relativa a ações afirmativas, aprovada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, foi a Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000, que estabeleceu uma reserva de 50% das vagas das universidades públicas estaduais (UERJ e UENF) para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino fundamental e médio nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. A seguir, a Lei nº 3.708, de 9 de dezembro de 2001, regulamentada pelo Decreto nº 30.766, de 4 de março de 2002, determinou a reserva de 40% das vagas de cada um dos cursos dessas universidades para os estudantes que se declararam negros ou pardos. Em 2003, realizaram-se dois vestibulares relativos ao sistema de cotas: o primeiro, denominado Sistema de Acompanhamento dos Estudantes do Ensino Médio das Escolas Públicas (SADE), destinado apenas aos candidatos oriundos da rede pública de ensino, e o outro, destinado aos demais candidatos. Os dois vestibulares reservaram vagas para os afrodescendentes. É importante ressaltar que, naquele ano, ainda não havia sido estipulado o recorte socioeconômico, isto é, o estudante não necessitava comprovar sua carência econômica. Ainda em 2003, foi promulgada a Lei nº 4.151, de 4 de setembro, cujos primeiros alunos beneficiados ingressaram no Vestibular 2004. Em função do disposto nesta Lei, a UERJ passou a considerar a questão social, adotando o critério de análise socioeconômica em relação à renda familiar. Essa Lei estabeleceu também novos percentuais de reserva de vagas: 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Em 2007, foi publicada a Lei nº 5.074, de 17 de julho, que incluiu no último grupo da reserva de vagas os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço. Em 11 de dezembro de 2008, foi aprovada a Lei nº 5.346, ratificando a política de sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, estabelecendo a necessidade de manutenção básica e preparo para ingresso no mercado de trabalho desses estudantes ingressantes por reserva de vaga.

⁹³ Em 2003, com a Deliberação nº 035/03, foi estabelecido um grupo de trabalho que resultou na criação do primeiro programa de assistência exclusivo aos estudantes ingressantes por reserva de vagas. O Programa de Apoio ao Estudante dos Cursos de Graduação (PAE) teve por objetivo inicial conceder bolsas de estudos, disciplinas instrumentais, material didático-pedagógico, observando aspectos socioeconômicos dos estudantes.

⁹⁴ Criado em 1996, o Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP) vem, ao longo dos anos, desenvolvendo atividades de assessoria à Sub-Reitoria de Graduação (SR-1) e às Unidades Acadêmicas em

não havia atendimento específico para estudantes ingressantes por reserva de vagas. Nesse sentido, foi constituída uma equipe, ainda que reduzida, para tal finalidade. A equipe contava com um servidor técnico-administrativo, duas assistentes sociais, uma pedagoga, dois estagiário com bolsa na modalidade Estágio Interno Complementar (EIC-UERJ) e um professor na função de coordenador.

Para identificar as demandas específicas dos estudantes, foi realizada uma pesquisa com método quantitativo com os ingressantes por reserva de vagas. A pesquisa possibilitou verificar as reivindicações dos estudantes, sendo, portanto, pautada pelo público-alvo do Programa.

O Programa oferecia disciplinas instrumentais, com frequência facultativa, de Português, Inglês, Matemática e Informática, com o objetivo de proporcionar apoio acadêmico para suprir as possíveis deficiências do ensino médio e melhorar o desempenho do estudante nos cursos de graduação.

A execução do PAE ficava condicionada a recursos financeiros provenientes do Governo do Estado do Rio de Janeiro no que dizia respeito às bolsas e à colaboração dos parceiros internos, tais como o Instituto de Matemática e Estatística (IME) e o Instituto de Letras (ILE), que disponibilizavam professores, salas de aula e laboratórios, garantindo o apoio acadêmico.

Ainda com relação às bolsas, naquele momento, seu número era reduzido. A primeira oferta de bolsas ocorreu em 2004, com quantitativo inferior ao número de ingressantes. Eram, no total, mil bolsas, sendo 600 para o primeiro semestre e 400 para o segundo semestre.

O PAE também era o setor responsável por entrar em contato com os estudantes. Para atingir tal objetivo, foram utilizados diferentes meios de comunicação, inclusive cartas em que se convocam os estudantes a comparecerem à universidade. Para ter direito ao recebimento de bolsas, os estudantes apresentavam documentos comprobatórios para análise socioeconômica, sendo estabelecido critério de hipossuficiência para recebimento da bolsa no valor de R\$ 300,00.

questões técnico-pedagógicas, além de orientar estudantes e professores em aspectos acadêmico-administrativos, numa visão de formação cidadã. Frente a novos desafios, o DEP, em sintonia com a SR-1, busca reafirmar seu papel de assessor pedagógico das Unidades Acadêmicas, bem como implementa um acompanhamento mais sistemático da trajetória acadêmica dos estudantes. Para a execução de suas atribuições, conta com um grupo de pedagogos experientes em gestão universitária, atentos às novas demandas do ensino superior.

O PAE teve a duração de um ano, uma vez que, em 2004, com a Deliberação nº 043/04, foi instituído o Proiniciar para estudantes de Cursos de Graduação da UERJ, preferencialmente para aqueles que ingressaram por meio da Lei nº 4151/03. O Programa teve como objetivo inicial apoiar o estudante dos dois primeiros períodos da UERJ, de modo a garantir a permanência na universidade, posto que, em pesquisa, anteriormente realizada, ficou evidente que os primeiros períodos eram os mais críticos, quando havia maior evasão por parte dos estudantes. Foram instituídas bolsas de iniciação acadêmica, que estavam atreladas à realização de, pelo menos, 105 horas de atividades, sendo 15 horas destinadas, necessariamente, ao acompanhamento acadêmico. A deliberação nº 043/04 tornou obrigatória a participação nas atividades acadêmicas oferecidas, para que o aluno ingressante pela reserva de vaga fizesse jus ao recebimento da bolsa.

O Programa foi estruturado em três grandes eixos de atividades: Instrumentais (30 horas), Oficinas (10 horas) e Atividades Culturais (5 horas). O processo de inscrições nas atividades era complexo, pois os estudantes recebiam uma carta para comparecerem nos dias determinados e preenchiam uma ficha manualmente, demonstrando o interesse em alguma(s) atividade(s) oferecida(s), o que fazia com que alguns chegassem de madrugada para conseguir a vaga no curso de maior interesse, muitas vezes um curso de língua estrangeira. No final de cada semestre, eles preenchiam um relatório manual relativo a todas as atividades realizadas.

Todas as atividades, inicialmente, foram oferecidas em parcerias com as unidades acadêmicas, e os ministrantes eram contratados pela Comissão Permanente de Carga Horária e Avaliação Docente (COPAD). Porém, nos anos de 2006 e 2007, os estudantes bolsistas de Iniciação à Docência (ID-UERJ) passaram a ministrar as atividades.

Com a ampliação do sistema de reserva de vagas pela Lei nº 5346/2008, o Proiniciar passou a atuar na intermediação de direitos assegurados por lei para os estudantes ingressantes por reserva de vagas, tais como a Bolsa Permanência⁹⁵ durante todo o curso universitário, e a aquisição de parte do material didático⁹⁶ – o Programa atua como intermediador entre Direções de Unidades e o Departamento Financeiro

⁹⁵ Atualmente, 7.233 estudantes ingressantes por reserva de vagas recebem bolsa mensal no valor de R\$ 400,00.

⁹⁶ No ano de 2015, por exemplo, foram indicados 194 títulos de livros para aquisição, além de outros materiais específicos como jalecos, capa de chuva e perneira para segurança dos trabalhos de campo, calculadoras científicas, bem como artigos de papelaria e de informática, como cadernos e *pen drives*.

da UERJ. A escolha e a distribuição do material didático são de responsabilidade dos dirigentes das Unidades Acadêmicas, em acordo com as respectivas representações estudantis. Além disso, os estudantes residentes no Município do Rio de Janeiro têm direito ao Passe Livre Universitário. O pagamento de bolsas, emissão de declaração para emissão do Passe Livre Universitário e avaliação socioeconômica são atribuições dos setores Proiniciar-Administrativo e Proiniciar Serviço Social, respectivamente⁹⁷.

Além desses direitos, o Programa se consolidou com a oferta de atividades de apoio e complementação acadêmica, que contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante, além de auxiliar na integração dos estudantes. Os números são impressionantes, com 117.188 estudantes de graduação cadastrados no ambiente virtual de 2007 a 2016.

O Proiniciar Virtual: novas tecnologias e metodologias

A demanda por parte dos estudantes para participar das atividades acadêmicas do Proiniciar teve crescimento exponencial, e o mecanismo com inscrições manuais mostrava-se limitado. Em parceria com o Laboratório de Tecnologias e Ensino a Distância da SR-1, o Proiniciar criou uma estratégia para otimizar o sistema de comunicação com os alunos bolsistas: o Proiniciar Virtual. Esse Projeto foi implementado no segundo semestre de 2007, e utiliza o ambiente virtual de aprendizagem Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*).

O Proiniciar Virtual surgiu para responder a uma necessidade de aperfeiçoamento no atendimento aos estudantes bolsistas do Proiniciar. A importância do Projeto reside em sua função de sustentar a comunicação interna do Programa e agilizar os procedimentos para as ações de oferecimento de atividades acadêmi-

⁹⁷ No âmbito da SR-1 – Sub-Reitoria de Graduação da UERJ, foi criada a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas pelo AEDA nº 016/2012, com competência para: propor políticas de articulação entre os diferentes graus de ensino ministrados dentro e fora da UERJ, estabelecendo no plano interno a articulação necessária entre o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e as outras Unidades Acadêmicas; coordenar programas de Iniciação Acadêmica, propondo, acompanhando e supervisionando atividades pedagógico-culturais que objetivem a inclusão acadêmica; propor e supervisionar programas voltados à superação das desigualdades frente ao conhecimento. E, para atingir seus objetivos, incentiva a implantação de processos de ensino-aprendizagem, assessora o Gabinete da SR-1 no âmbito de sua competência, consolida parcerias internas e externas, supervisiona procedimentos para aquisição de material de apoio às atividades curriculares, elabora relatórios técnicos concernentes a suas atribuições, gerencia bolsas estabelecendo pontes necessárias com o Cetreina e, ainda, elabora relatório anual consolidado de todas as atividades por ela desenvolvidas.

cas. Além da comunicação, os professores vinculados têm disponível um espaço para desenvolver outras práticas com os estudantes, o que enriquece as atividades presenciais e cria a possibilidade da oferta de atividades pedagógicas *online* e semipresenciais também.

A concepção metodológica que fundamentou o desenvolvimento do Proiniciar Virtual está apoiada em conceitos teóricos relativos à Psicologia Sociointeracionista de Vigotsky, especialmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem⁹⁸, considerando que as atividades priorizam as trocas entre os diferentes membros dos grupos. Candau e Sacavino (2000) explicam que a maneira como esses indivíduos constroem seus significados, a relação das teorias com o cotidiano e, em última análise, a ação na sociedade, trarão à tona conceitos que servirão de alicerces para novas aprendizagens e para um modelo de “educação mais cidadã”. Entre seus objetivos estão: gerenciar o processo de inscrição de estudantes nas disciplinas instrumentais e demais oficinas oferecidas pelo Programa; ser facilitador da comunicação entre a coordenação e os participantes do Programa; disponibilizar um espaço virtual que complemente as atividades presenciais, visando à divulgação de materiais em diferentes formatos (som, vídeo e texto), diversificando as atividades propostas, estimulando a interação entre todos os envolvidos, incentivando a formação de comunidades de aprendizagem e a organização de atividades à distância ou semipresenciais.

Nesse sentido, o estudante pode desenvolver a atividade por livre adesão. Os ingressantes por reserva de vagas têm prioridade para inscrição nas atividades. Contudo, com exceção da AIPA, as demais atividades podem ter participação de graduandos, que ingressaram por ampla concorrência, e da comunidade externa, a depender da disponibilidade das vagas. Apesar da livre adesão, da carga horária das aulas dos diferentes cursos, mesmo com oscilação, o número de inscritos se mantém elevado, como pode notar-se na Tabela 1, a seguir.

⁹⁸ Sobre o tema, ver Vygotsky (2002).

Tabela 1 – Atividades acadêmicas no período de 2008 a 2016

Ano	Nº de turmas	Total de inscritos	Natureza da atividade
2008	98	2.143	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
	19	95	Oficinas em parceria com o Licom
	16	47	Oficinas em parceria com a Coart
	46	204	Oficinas em parceria com a Unati
2009	98	2.406	Oficinas e atividades Instrumentais / Proiniciar
	09	45	Oficinas em parceria com o Licom
	09	240	Curso de Férias
2010	48	1.066	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
	15	365	Curso de Férias
2011	40	920	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
	07	35	Reserva de Vagas em Oficinas da Coart
	15	380	Curso de Férias
2012	31	812	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
2013	71	1.460	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
2014	67	1.590	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
2015	68	1.825	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
2016.1	07	192	Oficinas e Atividades Instrumentais / Proiniciar
	11	31	Reserva de Vagas em Oficinas da Coart

Fonte: Proiniciar-Pedagógico (2016)

Oficinas, atividades instrumentais, objetivos alcançados

A deliberação atualmente em vigor tem como finalidade garantir a inserção plena dos estudantes para que possam ter uma formação sólida, com relevância acadêmica, cultural e responsabilidade social. Para atingir os objetivos propostos, são disponibilizadas atividades em quatro eixos, em forma de oficinas e projetos. Os eixos têm as seguintes denominações: instrumentais, oficinas, culturais e inserção em práticas acadêmicas.

O eixo instrumental tem por objetivo desenvolver conceitos e conteúdos necessários ao pleno aproveitamento acadêmico, por meio de oficinas de 30 horas. Entre as atividades instrumentais com alta demanda, estão as de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática e Informática. Cabe ressaltar que, no contexto nacional, a procura por disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática é historicamente recorrente e advém de vários fatores que impactam no quadro educacional brasileiro, como a formação de professores da educação básica, a escolha

dos livros didáticos pelo MEC, conteúdos programáticos insuficientes, dificuldade de leitura e interpretação e dificuldades de aprendizagem de cunho cognitivo e/ou neuropsicológico (GARCÍA, 1998; RICARDO, 2013).

As atividades instrumentais de Língua Portuguesa proporcionam aos participantes vivenciar diversas experiências e oportunidades concretas que permitam a compreensão dos estudantes como leitores e escritores, construindo, assim, representações sobre a leitura e a escrita da norma culta que são usualmente transmitidas e legitimadas pela academia, bem como utilizadas na elaboração de textos acadêmicos dentro das normas vigentes.

Os estudantes têm oportunidade, também, de contato com a língua estrangeira, com ênfase no desenvolvimento de estratégias de leitura e atribuição de significados a textos que permitem a ampliação de conhecimentos do léxico, gramaticais e discursivos, dos diferentes idiomas, o que possibilita, também, o desenvolvimento de capacidades de compreensão e leitura em diferentes códigos.

O eixo das oficinas tem o objetivo de propiciar a conscientização de capacidades artísticas e culturais, desenvolvimento de diferentes percepções e formas de expressão, como Música, Teatro e Dança. Há, ainda, pesquisas e vivências de Artes, com a finalidade de disponibilizar e contemplar a diversidade da cultura brasileira.

O eixo das atividades culturais tem como perspectiva apresentar ideias diversificadas, inovadoras e criativas, visando à consolidação da democracia participativa. Essas atividades são realizadas em parceria com diversos programas, projetos da universidade e programação externa.

As atividades de inserção em práticas acadêmicas contam com bolsistas cadastrados em 68 projetos. O quarto eixo tem o objetivo de incluir, exclusivamente, os ingressantes por reserva de vagas do Proiniciar em atividades que permeiem projetos de ensino, pesquisa e extensão. Essa atividade permite aos alunos selecionados pelo coordenador do projeto uma nova inserção acadêmica e a oportunidade de desenvolver novas habilidades e competências em diferentes áreas de conhecimento.

As atividades acadêmicas são realizadas a partir de parcerias com as unidades acadêmicas e em cooperação com diversos programas e projetos da universidade e prestadores de serviços. Os principais parceiros ao longo de toda atuação são: a Faculdade de Educação; o Instituto de Letras (LIDIL); o Laboratório de Progra-

ma de Culturas Populares e Folclore, do Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD); a Coordenadoria de Artes e Oficinas de Criação (Coart); a Sub-Reitoria de Extensão – SR-3.

Atualmente, as atividades dos eixos mencionados anteriormente são oferecidas ao longo dos semestres letivos, nas modalidades presencial, semipresencial e *online*. Além das atividades regularmente oferecidas, ainda no período de 2008 a 2012, ocorreram as reuniões de acolhida semestrais, que eram encontros entre os calouros recém-ingressantes pela reserva de vagas (cotas), e a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmica (Caiac), setor que organiza e atende esses estudantes especificamente. Tais reuniões consistiam em apresentá-los à equipe de trabalho do Proiniciar em relação aos trâmites burocráticos e atividades oportunizadas a esses estudantes, de forma a colaborar para sua permanência na graduação. Em 2009, houve a oferta de Curso de Férias, no período de recesso acadêmico, e nos anos de 2012 e 2013, a realização de duas mostras dos trabalhos dos estudantes participantes das oficinas regulares

Conclusão

Para estudantes, professores e funcionários da UERJ, o Proiniciar-Pedagógico se constituiu como sendo exclusivo a estudantes ingressantes por reserva de vagas. Contudo, sua atuação vem se ampliando. Sendo assim, a concretização da política de ações afirmativas na UERJ tem oferecido à sociedade respostas positivas em relação à inclusão social e acadêmica, buscando transformar a lei em um instrumento de redução de desigualdades e de cidadania. A experiência pedagógica do Proiniciar tem contribuído para a identificação de novas situações nas quais a utilização de tecnologias tem proporcionado aprendizagem interativa.

Entre os estudos realizados pela Sub-Reitoria de Graduação (SR-1/UERJ), cabe mencionar o Censo de Graduação, o qual evidenciou elevados índices de reprovações em disciplinas como Cálculo I, Estatística e Língua Portuguesa, entre outras, e a reincidência de reprovações nas mesmas disciplinas, em cursos presenciais (UERJ, 2011). Nesse sentido, os problemas de ensino e de aprendizagem ressoam em disciplinas que deveriam ser cursadas dando sequência aos estudos, com vista

à integralização curricular. Há reincidência de reprovações em disciplinas básicas, que impedem o avanço dos estudos, especificamente quando se trata de Cálculo I. Esse quadro não só está presente no Curso de Matemática, mas também se propaga nos demais cursos do Centro de Ciência e Tecnologia e do Centro de Ciências Sociais, no Curso de Medicina, do Centro Biomédico, e no Curso de Pedagogia, do Centro de Educação e Humanidades, que têm, em suas matrizes curriculares, disciplinas de Cálculo, Estatística ou equivalentes.

Os problemas de ensino e aprendizagem, na esfera da Matemática, apesar dos inúmeros estudos e pesquisas, precisam ser compreendidos a partir de uma nova ótica que não a de imputar ao estudante a carga do fracasso escolar. Uma nova abordagem metodológica, apoiada em práticas pedagógicas inovadoras, pode ser um dos caminhos para sanar as dificuldades no ensino e na aprendizagem da Matemática, e em outras áreas do conhecimento; é necessária uma pedagogia focada na mediação da aprendizagem, centrada em recursos didáticos alternativos, entre os quais as TIC.

Diante desse contexto, e conhecendo exemplos como o Projeto Educação Inteligente (RUBIN, 2011), nasceu, na UERJ, proposto e organizado pelo Departamento de Estágios e Bolsas/SR-1/Cetreina, o Projeto Monitoria Online (MOL), cujo principal objetivo é o de incentivar a construção de uma aprendizagem ativa e contextualizada, com vista a minimizar as deficiências desses conteúdos, a partir da aplicação de novas metodologias e tecnologias, auxiliando professores e estudantes no importante processo de ajustamento ao ambiente acadêmico e de superação de lacunas curriculares. O Projeto possibilita, ainda, viabilizar um maior acompanhamento metodológico e cognitivo do estudante, semipresencialmente.

O projeto piloto para implantação do MOL, na versão móvel, está previsto para o primeiro semestre de 2017 e tem como ponto de partida a disciplina Cálculo I. O ambiente virtual de aprendizagem da Monitoria Online Móvel foi customizado em Plataforma Moodle e os estudantes poderão acessá-lo em *tablets*, *i-pads* ou *desktops*. O *software* adotado foi o *GeoGebra*, um dos específicos para área de matemática, compatível com o Windows e gratuito. O material didático está sendo desenvolvido por equipe multidisciplinar, tendo o professor como o autor de textos, exercícios e recursos de aprendizagem, como vídeos, jogos e simulações. Os

objetos de aprendizagem estão sendo desenvolvidos para auxiliar na aprendizagem de conceitos matemáticos básicos e complexos que contribuem para a construção do conhecimento em Cálculo I, permitindo ao estudante testar e experimentar resultados sincronicamente. Após a aplicação do MOL, em Cálculo I, a experiência será avaliada, com vista à possível propagação em outras disciplinas que também demonstrem problemas de ensino e aprendizagem, com alto grau de retenção, o que, muitas vezes, leva os estudantes à evasão escolar.

Dentro desse contexto, a UERJ tem buscado estratégias alternativas – como o MOL – para minimizar tais impactos aos estudantes, bem como o enfrentamento das situações problemáticas no que tange ao ensino e à aprendizagem de conteúdos matemáticos e linguísticos, oriundos de uma formação deficitária na Educação Básica e, também, advindos de problemas cognitivos e da possibilidade de existência de ruídos na comunicação entre professores e estudantes.

De outra forma, o Proiniciar tem proporcionado a integração com as diferentes Unidades Acadêmicas, mobilizando-as para o atendimento às atividades propostas, a mobilização de projetos e programas da UERJ no oferecimento de vagas ao Proiniciar, colaborando com os objetivos da política de cotas da instituição e com o permanente esforço para atender às consequências das mudanças legais com grande necessidade de adaptação, e para promover a conscientização sobre a importância da diversidade para a consolidação da democracia e a promoção de justiça social (CANDAU; SACAIVINO, 2000).

A partir da experiência da UERJ, torna-se possível refletir sobre como as políticas de ações afirmativas podem promover acesso a uma formação acadêmica que vai além de assegurar o ingresso em cursos de graduação, apontando para a ampliação do número de mestrands e doutorandos que, ao se inserirem no mercado de trabalho, ou mesmo nas universidades, contribuem para a efetiva transformação social. Espera-se, ainda, que os estudantes estejam também habilitados para contribuir com a transição para a superação da manutenção das elites e, sobretudo, para que estudantes autodeclarados negros e pardos e os segmentos populares da sociedade possam ter acesso ao ensino superior de qualidade. Resta, enfim, o reconhecimento de que, diante da experiência relatada, dos profissionais envolvidos, da qualidade acadêmica, dos recursos utilizados e, sobretudo, do com-

promisso institucional presente desde a gênese aos dias atuais, a UERJ se revela um bom exemplo de como é possível aliar transformação social com excelência do ensino público.

Entende-se que as políticas de ações afirmativas procuram combater os efeitos da discriminação, em seu histórico de desigualdades, perseguições, maus-tratos e violação de direitos, por meio do acesso à educação, saúde e moradia, buscando estabelecer programas e projetos para promover a igualdade material. Sendo assim, constata-se que as ações têm prazo determinado e devem ser avaliadas e monitoradas. O grande desafio do trabalho realizado tem possibilitado assegurar a educação como um instrumento de diminuição da desigualdade social e ampliação do capital cultural. A resposta⁹⁹ que nos é dada pelos estudantes, por meio de suas conquistas, bem como pelos professores e funcionários frente ao trabalho realizado, é reveladora da importância da continuidade das ações em curso.

Referências

- BOURDIEU, P. Escritos de educação. In: _____; NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CANAU, V. M.; SACAVINO, S. (Orgs.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- COORDENAÇÃO DE ARTICULAÇÃO E INICIAÇÃO ACADÊMICA. **Proiniciar Comunica**. Disponível em: <<http://www.caiac.uerj.br/proiniciarcomunica.html>> Acesso em: 12 dez 2016.
- GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. São Paulo: Artmed, 1998.
- GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Ações afirmativas**. 2011. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- MANCEBO, D. **Da gênese aos compromissos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
- RICARDO, E. J. **Educação a distância**: professores autores em tempos de Cibercultura. São Paulo: Atlas, 2013.

⁹⁹ Nesse sentido, destacamos os artigos do Proiniciar Comunica com relatos de participantes das oficinas do Proiniciar que ampliaram suas vivências e, até mesmo, prospectaram o surgimento de diferenciadas atividades profissionais. Tais artigos estão disponíveis em: <<http://www.caiac.uerj.br/proiniciarcomunica.html>>.

RUBIN, D. **Escola sem papel**. 2011. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/reportagens/150285_ESCOLA+SEM+PAPEL>. Acesso em: 10 abr. 2011.

UERJ. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica. **VII Censo dos alunos de graduação da UERJ**: relatório 2011. Rio de Janeiro: UERJ/SR1, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DE MINAS GERAIS: ALGUMAS REFLEXÕES¹⁰⁰

Jussara Maria de Carvalho Guimarães¹⁰¹

Noêmia De Fátima Silva Lopes¹⁰²

Geusiani Pereira Silva Nascimento¹⁰³

Diego Tabosa da Silva¹⁰⁴

Introdução

Nem todos os indivíduos participam de todos os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na sociedade e, particularmente, dentro das universidades. Nesse sentido, as análises e a socialização acadêmica das experiências e vivências decorrentes se tornam relevantes no processo de formação humana e profissional, uma vez que aglutinam informações e conhecimentos múltiplos, o que propicia o aprimoramento das competências profissionais tanto dos docentes quanto dos discentes que, certamente, ingressam no mercado de trabalho.

Silva e Teixeira (2013) reforçam que essas experiências, ligadas à formação no ensino superior, “são fundamentais para o desenvolvimento profissional”.

¹⁰⁰ Uma versão deste texto foi publicada com o título “Experiências docentes e contribuições da Unimontes no processo de elaboração da política de assistência estudantil – para o ensino superior – no Estado de Minas Gerais”, na revista *Intercâmbio*, v. 5, p. 312-328, 2016.

¹⁰¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Especialista em Supervisão Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Mestre e doutora em Geografia: Percepção Ambiental Infantil, pela Universidade Federal de Uberlândia. Pós-doutora em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho – Braga/Portugal. Professora do Curso de Pedagogia da Unimontes. Pró-Reitora de Extensão.

¹⁰² Assistente Social. Mestre pela Universidade Federal de Viçosa (MG). Especialista em Organização e Serviços das Políticas Públicas. Graduada em Serviço Social pelas Faculdades Integradas de Caratinga (MG). Professora no Departamento de Política e Ciências Sociais, Curso de Serviço Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

¹⁰³ Assistente Social. Mestre em Desenvolvimento Social pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Especialista em Sociologia e Política. Graduada em Serviço Social pela mesma instituição de ensino superior. Atualmente, é professora do Curso de Serviço Social da Unimontes.

¹⁰⁴ Assistente Social. Mestre em Serviço Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Especialista em Gestão Pública pelo Instituto A Vez do Mestre (AVM). Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Professor no Curso de Serviço Social, da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Assim sendo, apresentam-se algumas contribuições originárias do envolvimento de docentes do Curso de Serviço Social nos trabalhos desenvolvidos, no primeiro semestre de 2016, pela Comissão Paritária para dar prosseguimento aos estudos pertinentes às demandas discentes e à política de assistência estudantil, no âmbito da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), no Estado de Minas Gerais, regida pela Portaria nº 042 – Reitor/2016.

O debate sobre o ensino superior no Estado de Minas Gerais passa por temas que remetem não só a questões didáticas, já que, antes, precisamos entender as realidades em que as unidades estão inseridas e, principalmente, ao público que essas instituições de ensino atendem. O ensino superior público e de qualidade só é possível com o fortalecimento de ações de ensino, pesquisa e extensão. Para isso, os discentes são fundamentais; portanto, precisam dispor de um aporte institucional para minimizar os impactos de questões externas a sua formação.

Nesse sentido, professores, estudantes e gestores das universidades, ao buscarem o diálogo mútuo e a formulação de ações que potencializem a capacidade de aprendizagem, estão também contribuindo para uma melhor qualidade do ensino e dos serviços prestados às populações atendidas em todo o Estado.

Desenvolvimento

Considerações teórico-metodológicas: contextualizando o debate

O estudo desenvolvido a partir das demandas apresentadas – vivenciadas – pela comunidade acadêmica da Unimontes possui relevância social e política, pois contribui para o entendimento da realidade do universo acadêmico e seus desafios, diante das diversas correlações de forças institucionais e estruturais.

Destaca-se a possibilidade de, a partir da experiência de discentes e docentes, compreender melhor como são construídas as relações no espaço acadêmico universitário e quais são as formas almejadas e alternativas encontradas, a fim de que esse conhecimento seja utilizado como instrumento para aperfeiçoar ou modificar a atmosfera universitária, para que todos e todas possam ter igual acesso e consigam permanecer e concluir com qualidade os estudos nos cursos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

O objetivo deste capítulo é fomentar o debate sobre a importância de políticas que visem à permanência dos estudantes no ensino superior de Minas Gerais. Para isso, é necessário compreender a realidade e o perfil do corpo discente das instituições, de modo que seja possível construir estratégias coletivas que contribuam para a diminuição das taxas de evasão, a ampliação do desempenho acadêmico dos estudantes universitários e o aumento do percentual de formandos.

Como instrumento e técnica metodológica da pesquisa, adotou-se o modelo interpretativo (MORIM, 2004), indicado no caso da análise qualitativa participativa, uma vez que ela envolve alternância de ações e reflexões. As pesquisas qualitativas possuem características diversas, de acordo com Mazzotti e Gewandzajder (1998), uma vez que utilizam um número variado de métodos e instrumentos de observação e interpretação das informações, entre as quais a entrevista individual e grupal, a análise de documentos e a observação participante direta.

De acordo com Minayo (2004), é no universo científico que a construção sistemática da observação participante se torna cada vez mais evidente, uma vez que essa técnica modifica a ação do pesquisador, ao integrar o grupo que vivencia a realidade social, e propicia interações que contribuem para a mudança de comportamento do grupo observado de forma não intencional.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e com os atores dessa situação. Esse contato direto se fundamenta no princípio de que as circunstâncias particulares nas quais os objetos ou atores estão inseridos são essenciais para que se possa entendê-los. Segundo Minayo,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p. 21-22).

Tanto Minayo quanto Morim (2004) contribuem para o entendimento sobre a pesquisa qualitativa. Quando o(a) pesquisador(a) faz parte do processo e da população pesquisada, existem alguns desafios: por um lado, o(a) pesquisador(a)

possui grande propriedade sobre o objeto pesquisado; mas, por outro, torna-se necessário um distanciamento ou estranhamento desse objeto pesquisado, a fim de que o resultado não seja diferente dos fatos. No entanto, essa visão ampliada e aprofundada da realidade e dos fatos vivenciados poderá contribuir com o enriquecimento da pesquisa.

Para Morim (2004), esse conhecimento é pertinente quando se é capaz de dar significado a seu contexto global, de ver o conjunto *complexus*. Assim, a pesquisa participante que valora a interação social deve ser compreendida como exercício de conhecimento de uma parte do todo e vice-versa. Dessa forma, o foco de estudo concentra-se no processo vivenciado pelos sujeitos. Quando o(a) pesquisador(a) vê o que está sendo pesquisado não como objeto da pesquisa, mas como parte da realidade, percebe um acervo cultural importante do qual o objeto pesquisado é detentor.

Num primeiro momento, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema proposto e, sucessivamente, análise investigativa, análise documental e grupo focal. A metodologia teve como objetivo construir um quadro de informações relevantes para o trabalho, visando a uma análise dos dados elaborados e construídos a partir de um conjunto de informações adquiridas, no sentido de produzir resultado científico coerente com os objetivos propostos. A metodologia pode ser apresentada como etapas: pesquisa bibliográfica teórica; observação direta participante nas reuniões, seminários, debates, rodas de conversas sobre a política estudantil; análise e considerações.

O ensino superior no Brasil e os indicativos sócio-históricos para a criação dos sistemas de reserva de vagas: a elaboração de uma política de assistência estudantil se faz necessária

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação superior tem a finalidade de estimular o pensamento reflexivo e o conhecimento dos problemas do mundo presente, formar profissionais que possam contribuir com o desenvolvimento da sociedade brasileira, incentivar a pesquisa e a investigação científica, entre outras realizações. Desse modo, entendemos ser a universidade um espaço em que o conhecimento produzido deve estar em constante diálogo com a população, atentando-se às transformações por ela vivenciada.

Sabe-se que a expansão da oferta de cursos superiores no Brasil alcança índices expressivos: na década de 1980, o número de matrículas foi de 1,5 milhão, cinco vezes mais que na década anterior. Porém, é a partir dos anos 2000 que o ensino superior no Brasil entra na agenda pública de modo mais enfático. O Plano Nacional da Educação (PNE), que vigorou entre os anos de 2001 e 2010, estipulava, como meta, a oferta do ensino superior para 30% da população que se encontrava na faixa etária de 18 a 24 anos (VASCONCELOS, 2010).

Na tentativa de alcançar as metas estipuladas, o que se verifica, na atualidade, é um duplo movimento. O primeiro diz respeito ao crescimento do ensino superior ofertado por instituições privadas e/ou na modalidade a distância. De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP/MEC (2014), o número de matriculados na graduação a distância salta de 49.911, em 2003, para 1.573.573, dez anos depois. O segundo é o alto índice de abandono dos cursos, seja nas instituições públicas, seja nas particulares – afinal, a ampliação da oferta de vagas, quando realizada isoladamente, não garante ao estudante a possibilidade de conclusão do curso superior com qualidade.

Com vistas ao atendimento dessas demandas emergentes é que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), amparado no Decreto de nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), demarca a importância de “democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública”, reduzindo os efeitos das disparidades e múltiplas desigualdades que, muitas vezes, impedem os estudantes de permanecerem nas universidades. Trata-se de pensar e implementar estratégias políticas que potencializem o reconhecimento social e promovam a inclusão social pela educação. De acordo com a Política Nacional de Assistência Estudantil:

A não definição de recursos para a manutenção de políticas de assistência estudantil que busquem criar condições objetivas de permanência desse segmento da população na universidade faz com que esses estudantes, muitas vezes, retardem a conclusão do curso e até desistam dele (BRASIL, 2010).

Levando em consideração a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, verifica-se a necessidade de fortalecer e consolidar o ensino superior do Estado de Minas Gerais. Para isso, faz-se necessária, entre outras ações, a criação de políticas que garantam a permanência de todos os segmentos sociais

no ensino superior, dando às universidades o cariz de espaço multicultural e *locus* privilegiado de construção coletiva de conhecimento.

A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), amparada na Lei Estadual nº 15.259¹⁰⁵, de 27 de julho de 2004, aprovou, nesse mesmo ano, a Resolução nº 104 – CEPEX/2004, que regulamentou o sistema de reserva de vagas nos cursos de graduação e técnicos de nível médio oferecidos, estabelecendo, entre outras providências, os critérios e as condições para participação dos interessados, nos processos seletivos, a partir das distintas modalidades de ingresso universitário.

É quase consensual considerar a educação, atualmente, um dos maiores canais de mobilidade social (CASTRO, 2009). No entanto, maior que o esforço de conseguir a vaga é o de permanecer na universidade. E esse é também um problema enfrentado pela Unimontes, que se encontra em uma região com grandes desafios socioeconômicos: o Norte do Estado de Minas Gerais.

O perfil dos estudantes universitários da Unimontes era pouco conhecido, e definido, em virtude da ausência de expressivas produções científicas a esse respeito. A partir da instituição do sistema de reserva de vagas, interesses diversos passaram a identificar a mudança no perfil dos estudantes dessa universidade. Estudantes pertencentes às famílias com rendas mais baixas passaram a concorrer às vagas ofertadas, em distintos cursos, com maior frequência (CASTRO, 2010). Certamente, um novo cenário já começava a se despontar, mesmo que nenhuma política pública fosse formulada para o atendimento das demandas emergentes.

A partir do primeiro processo seletivo, realizado em 2005, já se definiu o percentual de distribuição de vagas, nos cursos da Unimontes, para as categorias afrodescendente (carente), egresso da escola pública (carente), pessoa com deficiência e indígenas, segundo as previsões da Lei Estadual nº 15.259/2004. A renda *per capita* familiar mensal, de até meio salário mínimo vigente na data de início das inscrições do processo seletivo, tornou-se a principal medida de análise e avaliação da carência socioeconômica dos candidatos.

As ações afirmativas no Brasil resultam, hoje, de um enfrentamento das desigualdades raciais, num país de extremas desigualdades sociais (CASTRO, 2009)

¹⁰⁵ Esta Lei é responsável pela instituição do sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) para os grupos de candidatos que menciona (MINAS GERAIS, 2004).

e que ainda carece de maiores investimentos no ensino fundamental público de qualidade. Esses indicativos são indispensáveis para a garantia de um ingresso justo ao ensino superior, que, equitativamente, crie as oportunidades sem distinção de raça, gênero, idade ou origem.

Outras ponderações também foram basilares para a operacionalização desse sistema de reserva de vagas, tais como: a necessidade de o egresso da escola pública, também carente, ter cursado o ensino médio integralmente na rede pública; a necessidade de constatação da deficiência por meio de laudo médico detalhado; e, ainda, a necessidade de o indígena declarar e entregar cópia legível da Carteira de Identidade Indígena ou declaração expedida pela Fundação Nacional do Índio (Funai).

Desde então, um movimento, pressionado pelas demandas emergentes, inicia-se paulatinamente na Unimontes: vários prédios começam a ser adaptados (estruturalmente) para as necessidades dos acadêmicos com algum tipo de deficiência (rampas, corrimões, elevadores, adequações nos banheiros); sinalizações internas começam a ser instaladas dentro do *campus* de Montes Claros (MG), entre outras ações iniciadas com vistas à garantia da acessibilidade do público atendido. No que ainda tange à acessibilidade, foi criado o Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI), em 2005, pela Resolução nº 120 – CEPEX/2005. Tal iniciativa, vinculada ao Departamento de Educação, atendia aos dispositivos da Lei nº 15.259/2004, ao estabelecer o sistema de reserva de vagas.

Não obstante, destaca-se que essas iniciativas e mudanças, muito necessárias, ainda não conseguiram atender a todas as demandas e necessidades, em sua integralidade. Além disso, as iniciativas não ocorreram com a mesma rapidez com que as demandas emergiram, particularmente no *campus* de Montes Claros, em que urge maiores investimentos de infraestrutura e atenção ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

Poucas mudanças foram observadas quando a questão da carência socioeconômica foi, e ainda é, constatada, seja como empecilho para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, seja como motivador da crescente evasão dos universitários de distintos cursos da Unimontes. Como a Unimontes não elaborou, implementou e tampouco executou uma política de assistência estudantil para o atendimento às demandas emergentes de seus universitários, potencializadas com a

institucionalização do sistema de reserva de vagas em 2004, as carências constatadas como indispensáveis para o ingresso acadêmico perderam sua importância no cotidiano institucional, permeado de outras tantas demandas e expressões da questão social.

A “questão social” é aqui apreendida como um conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho se torna mais amplamente social, enquanto a apropriação de seus frutos se mantém privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 1998).

Várias informações obtidas a partir dos processos seletivos realizados somente eram armazenadas. Pouco se trabalhava sobre esses dados que expressam as condições de vida e sobre o perfil dos ingressos e futuros egressos da Unimontes. Isso indica que, institucionalmente, as múltiplas carências e as situações de risco e vulnerabilidades sociais latentes não seriam desveladas, nem precisavam ser urgentemente publicizadas, porque nenhuma ação política existia para o atendimento e/ou enfrentamento dessas realidades. A ação isolada incorreria numa mera especulação, quando deveria ser tratada como problema político.

Quando são analisadas as intenções do Plano Nacional de Assistência Estudantil, elaborado na gestão do Diretório Nacional de 2007/2008¹⁰⁶, verifica-se, inclusive, algumas constatações já presentes no Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonapre), em 2004: o perfil dos estudantes das instituições de ensino superior, especialmente as federais, pode ser identificado como uma reprodução do perfil de toda a sociedade brasileira. Assim sendo, “questões como moradia, alimentação, manutenção, meios de transporte e saúde tornam-se demandas primordiais para garantir a permanência desses estudantes” (ANDIFES, [s.d.], p. 2).

Tampouco a realidade das instituições de ensino superior estaduais difere dessa realidade. Ao contrário, a condição se torna ainda mais crítica considerando-se a pouca valorização dessas instituições e os poucos recursos financeiros disponibilizados pelos governos estaduais.

Em outro contexto, a partir de uma realidade específica, professores e acadêmicos do Curso de Serviço Social realizaram, entre os anos de 2013 e 2015, uma

¹⁰⁶ Para outras informações, consultar o *site* <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>.

pesquisa com os coordenadores dos cursos de graduação, na modalidade presencial, da Unimontes. Por meio de conversas e da aplicação direcionada de um formulário semiestruturado contendo questões abertas e fechadas, conheceu-se a percepção desses profissionais sobre o sistema de cotas, partindo da realidade do curso sob sua administração didático-pedagógica. Intentou-se, também, analisar as iniciativas de cada curso para o atendimento às demandas emergentes que assegurassem a acessibilidade e a permanência de seus acadêmicos cotistas na universidade.

Dos 28 cursos identificados (licenciaturas e bacharelados), oferecidos nos quatro centros da Unimontes, *campus* de Montes Claros, um total de 20 coordenadores participaram dessa pesquisa nos três últimos anos de referência. Preliminarmente, os estudos realizados indicaram que 100% desses coordenadores tinham ciência do sistema de reserva de vagas da Unimontes, vigente até 2015, mas 98% desses desconheciam a totalidade dos acadêmicos de seu próprio curso que ingressaram na universidade por esse sistema. Mais uma vez, tem-se, aqui, a impressão de que as múltiplas carências não precisavam ser desveladas.

Nem sempre a evasão identificada, em alguns cursos pesquisados, foi associada à dificuldade de permanência desses acadêmicos carentes na universidade. Comumente, remetem o problema a uma questão de escolha, de afinidade do próprio acadêmico que desiste do curso matriculado em busca de outro curso desejado.

Em termos gerais, as demandas provenientes da deficiência dos acadêmicos são visualizadas com maior facilidade e, de certa forma, atendidas. O acolhimento a algumas das necessidades especiais é demandado pelos coordenadores dos cursos à universidade, seja pela Pró-Reitoria de Ensino, seja pela Pró-Reitoria de Extensão; ou seja, especificamente pelo Núcleo de Sociedade Inclusiva (NUSI). Outras demandas ainda persistem, tais como a necessidade de atender a acadêmicos com problemas de locomoção que não podem estudar no segundo piso de nenhum prédio, seja pelas escadas ou por rampas, por problemas diversos de acessibilidade.

Acessibilidade significa não só permitir que pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação, mas também a inclusão e extensão do uso desses por todas as parcelas presentes em determinada população, visando a sua adaptação e locomoção, eliminando as barreiras. Consiste no direito de garantir que toda e qualquer pessoa, com

deficiência ou mobilidade reduzida, possa transitar por espaços públicos e/ou privados, sem que sejam encontradas barreiras arquitetônicas que impossibilitem o convívio ou trânsito social em áreas de acesso, circulação ou permanência (ABNT, 2015).

Por meio desta pesquisa, verificou-se que os acadêmicos egressos de escolas públicas também apresentam demandas específicas, provenientes do frágil processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. Alguns cursos demonstraram preocupação com esses défices educacionais, incorporando, em sua estrutura curricular, disciplinas como Português, Informática, entre outras, para melhor formação de seus futuros profissionais.

Em suma, acadêmicos carentes, pertencentes a famílias com baixa renda, têm dificuldade de conciliar o estudo com a necessidade de trabalho. Além disso, têm dificuldade em obter os materiais e bibliografias indispensáveis para o estudo e a formação profissional. Com isso, não participam de eventos realizados por seus próprios cursos e ficam excluídos de muitas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária. Na pesquisa supracitada, poucas iniciativas foram criadas em cada curso para perceber e atender às demandas desse público em especial.

Para Castro (2010), essa realidade reafirma a precarização da educação pública, que concorre com a larga expansão do ensino privado no país. Com isso, indica-se, de forma complementar, que

A grave situação requer uma política pública educacional, que além de enfrentar problemas dos níveis de ensino fundamental e médio, resgate a importância do papel da universidade na formação da sociedade democrática e igualitária. Mas quais são hoje, as condições concretas para que esta política pública se estabeleça, se a tendência é de um crescente processo de privatização e de desqualificação do ensino? (CASTRO, 2009, p. 249).

O que se observa é que a universidade não apresentou estratégias para o atendimento a essas múltiplas necessidades e demandas, mas os cursos também não despontaram como a primeira referência institucional para que uma mudança efetiva ocorresse. Com isso, o problema desses acadêmicos carentes permanecia somente em seu “estado de coisas”, não se tornando, ainda, um problema político (RUA, 1998).

A Unimontes no processo de elaboração da política de assistência estudantil do Estado de Minas Gerais

É indubitável que o ano de 2015 se tornou um marco importante para professores e acadêmicos da Unimontes. A extinção de um sistema de reserva de vagas local e a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) reforçou a necessidade de conhecimento do perfil dos estudantes que procuram essa instituição e, principalmente, a necessidade de conhecimento do que ela oferece à comunidade acadêmica para qualificação da formação superior oferecida e permanência de seus acadêmicos na universidade.

Nessa direção, apresenta-se a necessidade de elaboração de uma política estudantil para os acadêmicos a partir do que já existe, num redirecionamento das atividades desenvolvidas pelos programas, projetos e demais atividades promovidas pela Pró-Reitoria de Extensão da Unimontes. Posteriormente, também foi apresentada a demanda por três projetos específicos, de curto, médio e longo prazo: em um primeiro momento, análise socioeconômica dos ingressantes nos cursos; em médio prazo, o desenvolvimento de pesquisas quali-quantitativas para conhecimento do perfil dos estudantes; em um terceiro momento, comungando com os interesses da Pró-Reitoria de Extensão, também foi sinalizada a necessidade de constituição de uma Política de Assistência Estudantil para a única instituição superior pública situada no Norte de Minas Gerais. Contudo, outros movimentos e dinâmicas começam a se constituir desde então.

A Unimontes e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), principalmente nos últimos anos, têm envidado esforços para a qualificação do processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos dessa IES, atentando sempre para as necessidades de permanência deste público que, muitas vezes, não conclui o curso iniciado por múltiplas questões socioeconômicas, cotidianamente apresentadas, mesmo compreendendo a educação como direito.

No âmbito legal, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, preconiza que

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

No entanto, verifica-se a distância entre a própria legislação e a realidade vivenciada pela universidade, além dos desafios postos para seu enfrentamento e, ainda, a questão do fazer valer algo que já é um direito.

Algumas ações foram realizadas tanto pela Unimontes quanto pelo DCE para a identificação das principais demandas de um público que, ao longo dos últimos anos, tem sido frequentemente identificado como carente, em expressiva situação de risco e vulnerabilidade social¹⁰⁷. Em dezembro de 2015, por exemplo, foi apresentado à Unimontes, como resultado de um denso trabalho de investigação feito por duas empresas juniores da Universidade (Datamontes e Economontes), o estudo “Perfil socioeconômico e opinião dos estudantes acerca das áreas da assistência estudantil”. Estudos dessa natureza, que se aproximam das realidades de cada curso para identificar as demandas e tratamentos dispensados aos acadêmicos cotistas, também estão sendo realizados, desde março de 2016, pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Intervenções em Serviço Social (NEPISS/Unimontes).

Objetiva-se conhecer a realidade dos acadêmicos, preferencialmente com condições socioeconômicas desfavoráveis. Não se trata de legitimar determinados privilégios, mas de implementar o que as legislações brasileiras indicam sobre uma política educacional que tem muito que avançar no entendimento e atendimento a essas presentes demandas. Houve, então, um impasse entre a realidade presente e o direito constitucional e seus princípios:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2006)¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Esse perfil passou a ser expressivo desde a implementação do sistema de reservas de vagas na Unimontes e, mais recentemente, com a adesão dessa universidade ao SiSU.

¹⁰⁸ Texto da Constituição Federal, na redação da Emenda Constitucional de 2006.

Ainda assim, a realidade apresentava-se para demonstrar o tamanho e a dimensão dos desafios que precisavam ser enfrentados pelo movimento que, desde então, havia se consolidado entre discentes e docentes.

Todo esse processo foi tomando forma e força. Apontava-se para demandas e indicativos fomentados, com mais intensidade, desde o ano de 2015. Esses não tinham como não ser incorporados nas pautas da Unimontes e também do Movimento Estudantil, a partir de paralisação deflagrada em 2016. Trata-se, portanto, de uma demanda que já vinha sendo pensada, mesmo pelos rebatimentos institucionais ligados ao aumento da evasão dos estudantes de diferentes cursos, no *campus*-sede e também nos *campi* da Unimontes.

Considerando a importância social da organização coletiva e a necessidade de um maior enfrentamento junto ao Estado, a fim de que as demandas da universidade fossem apresentadas e atendidas, constatou-se que docentes e discentes não tinham muitas alternativas, pois o diálogo e as negociações não avançavam; pelo contrário, esgotavam-se. Corroboramos a afirmação de Montaño e Duriguetto (2011), ao observarem que a análise mais concreta das classes e da consciência mostra uma realidade complexa, heterogênea e diversificada.

Tal realidade seria enfrentada, e com grandes embates, na Unimontes, por ocasião da deliberação pela greve geral dos professores e servidores na universidade. Ao ser deflagrada a greve, no dia 2 de maio de 2016, aumentou-se a pressão dos estudantes para a elaboração de uma Política de Assistência Estudantil que contemplasse essas necessidades, como também outras tantas de considerável importância, tais como a moradia estudantil, a questão da alimentação, a questão dos auxílios acadêmicos para participação de eventos científicos, e, entre outras, a questão do estágio como oportunidade de qualificação da formação profissional que atenda ao tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Para Montaño e Duriguetto (2011), as lutas pelos direitos, em suas diversas dimensões, não podem esperar por uma grande revolução; logo, um movimento é imprescindível para resolver problemas e questões pontuais e específicas, sem perder, porém, a dimensão macro.

Dessa mobilização estudantil, tem-se a autorização para a elaboração de uma proposta de Política de Assistência Estudantil para todo o Estado de Minas

Gerais. Diante de todas essas demandas, foi publicada, pela Unimontes, no dia 14 de junho de 2016, a Portaria de nº 042 – Reitor/2016, que “altera Comissão Paritária para dar prosseguimento aos estudos pertinentes às demandas discentes e à política de assistência estudantil no âmbito da Unimontes e dá outras providências”.

Essa comissão, composta por representação discente, por docentes do curso de Serviço Social e pelos Pró-Reitores, vislumbra a necessidade de pautar a construção de uma Política Estadual de Assistência Estudantil, não apenas para a Unimontes, mas para o Estado de Minas Gerais. Tomando como base as legislações que tratam do ensino superior, entre elas o Decreto nº 7.234/2010 e a Lei Estadual nº 15.259/2004, busca-se pensar estratégias para a elaboração de um programa estadual que garanta ações voltadas à permanência e à qualificação dos estudantes matriculados na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes):

A assistência estudantil, enquanto mecanismo de direito social, tem como finalidade prover os recursos necessários para transposição dos obstáculos e superação dos impedimentos ao bom desempenho acadêmico, permitindo que o estudante desenvolva-se perfeitamente bem durante a graduação e obtenha um bom desempenho curricular, minimizando, dessa forma, o percentual de abandono e de trancamento de matrícula (VASCONCELOS, 2010, p. 406).

Assim, foi realizada a I Conferência de Assistência Estudantil do Estado de Minas Gerais no âmbito da Unimontes, sob a coordenação do Diretório Central dos Estudantes (DCE) e da Pró-Reitoria de Extensão. O evento aconteceu no dia 17 de junho de 2016, no Auditório do Centro de Ciências Humanas da Unimontes, em Montes Claros. Dessa conferência, surgiu a estratégia de construção coletiva de respostas às demandas estudantis, tanto no âmbito da Reitoria quanto por parte do poder público, nos mais diversos níveis, respeitando-se suas atribuições. Tais demandas visam à criação e implementação de um Programa de Assistência Estudantil que confira aos acadêmicos do Norte de Minas o suporte necessário para ingresso e permanência na universidade.

O evento, aberto para estudantes, professores, técnicos administrativos e toda a comunidade, contou com a participação de cerca de 160 pessoas. Destaca-se a representação estudantil de diversos cursos do *campus*-sede, bem como de discentes dos *campi* de Janaúria (MG) e Janaúba (MG). A realização desse momento

de debate e construção coletiva teve por finalidade discutir e deliberar sobre cinco eixos da assistência estudantil: I. Permanência: socioeconômico; II. Permanência: mérito acadêmico; III. Cultura, Esporte e Lazer; IV. Saúde do Estudante; V. Acessibilidade e Apoio Pedagógico.

Com caráter propositivo e deliberativo, a conferência oportunizou o debate para implantação, operacionalização e implementação de ações, assim como a proposição de novas diretrizes no sentido de consolidar e ampliar os direitos dos estudantes. Foi um espaço de protagonismo estudantil e disparador de uma discussão que não se esgota aqui; pelo contrário, suscita novas e contínuas reflexões acerca do acesso, da permanência e da conclusão do ensino superior.

É importante garantir o acesso à educação, mas a permanência é fundamental. E, nesse sentido, verificam-se inúmeros desafios. A política estudantil minimiza esses desafios, mas não resolve o maior problema, que são investimentos insuficientes, que impede à educação constituir-se como o principal componente, ou seja, a essência do desenvolvimento de uma nação.

A experiência do processo de estudo e encaminhamento da proposta de Política Estudantil da Unimontes ao Estado de Minas Gerais muito enriqueceu todos(as) aqueles(as) que atuaram juntos nesse processo e acreditam que é possível transformar as pessoas pela educação. Também ampliou o entendimento sobre o Estado de Minas e a Unimontes/Pró-Reitoria de Extensão, sobre seus limites e possibilidades presentes, os quais devem ser expressos e enfrentados coletivamente.

Considerações finais

A educação brasileira avançou em muitos aspectos, mas ainda carece de ampliar sua visão sobre o que é uma educação de qualidade. Ela deve ser prioridade de um país, de um Estado, não só no discurso ou em sua legislação vigente, mas, também, e inclusive, na execução. Para isso, urge que a participação coletiva e o envolvimento com esse projeto de educação sejam constantes por parte de discentes, docentes e de todos(as) os(as) profissionais da educação, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Partindo do pressuposto de que nossa sociedade é permeada por diversas desigualdades sociais que se refletem no ambiente universitário, é imprescindível que

haja uma sensibilização por parte das instâncias superiores, da comunidade acadêmica e do Estado, no sentido de minimizar tais desigualdades. Trata-se de direitos sociais que não podem ser afiançados, trocados, negociados. Desse modo, defende-se que a permanência do estudante nas instituições de ensino superior deve ser considerada como direito de cidadania e, portanto, ser vista como prioridade pelo poder público.

Em virtude disso, é imprescindível e necessário oferecer espaço para demandas e agendas dos estudantes, principalmente os estudantes de origem de classes sociais mais vulnerabilizadas – um atendimento que leve em consideração não só a prioridade baseada na renda e condição social, mas também permeada por outros fatores sociais e econômicos, como gênero, etnia, orientação sexual, deficiências, patologias, acesso à informação e localização geográfica.

A criação da Política de Assistência Estudantil no âmbito de Minas Gerais é o reconhecimento da segregação vivenciada pelos discentes das universidades estaduais nos mais diversos âmbitos de sua existência. Ao investir nessa política, o poder público registrará apoio não só aos universitários, mas também estará comprometido com o desenvolvimento de toda a sociedade, uma vez que a universidade, em sua função social, é feita com/e para as pessoas de determinado território.

Portanto, é urgente não só debater a questão, mas também, principalmente, efetivar ações que possibilitem uma melhor condição para que os acadêmicos ingressem, curse com qualidade e concluam o ensino superior.

Referências

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

CASTRO, A. T. B. Tendências e contradições da educação pública no Brasil: a crise na universidade e as cotas. In: BOSCHETTI, I. et al. (Orgs.). **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 242-259.

_____. Política educacional e direitos sociais: reconfiguração do ensino superior no Brasil. In: BOSCHETTI, I. et al. (Orgs.). **Capitalismo em crise, política social e direitos**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 195-210.

IAMAMOTO, M. V. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo, Cortez: 1998.

MAZZOTTI, A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneiras, 1998.

MINAS GERAIS. **Lei nº 15.259**, de 27 de julho de 2004. Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG - e na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. Belo Horizonte, 2004.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 9-30. (Coleção Temas Sociais).

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MONTAÑO, C.; DURIGHETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIM, A. **A pesquisa ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RUA, M. G. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: _____; CARVALHO, M. I. (Orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

SILVA, C. S. C.; TEIXEIRA, M. A. P. Experiências de estágio: contribuições para a transição universidade-trabalho. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 103-112, jan./abr. 2013.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2014.

PARTE 3

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA: INCLUSÃO SOCIAL

DESAFIOS E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO INSTITUCIONAL: UMA REFLEXÃO PEDAGÓGICA

Tenilda Silva de Brito Nascimento¹⁰⁹

Eliane Felizardo Silva¹¹⁰

Jadson Justi¹¹¹

Helemi Oliveira Guimarães de Freitas¹¹²

Introdução

A diversidade é uma realidade na sociedade atual, independente do contexto no qual o indivíduo se encontra integrado, e pode estar relacionada a fatores como escolaridade, classe, raça, deficiência física ou gênero. Contudo, essa diversificação não se identifica de maneira limitada ao outro. Bauman (2001) pondera que o indivíduo contemporâneo, ao ser incentivado, influenciado, estimulado pelo contexto social, é um “sujeito líquido” que não possui comportamento do mesmo modo, ainda que a conjuntura se pareça. Se uma pessoa pode ter diferentes e/ou numerosas identificações, auxilia no entendimento o discernimento de que a instituição educacional é um local em que se vive com as diferenças e sua meta é fomentar a inclusão (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Assim, pensar em diversidade não é ultrajante no cenário pós-moderno, uma vez que o capitalismo impulsiona a competitividade e demarca cada vez mais a desigualdade (MANDEL, 1982). Ademais, a globalização, que promete interligar as relações, faz isso; todavia, como infere Giddens (1991), ela também segrega ao validar países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Se assim é na sociedade, a questão não pode ser diferente em uma das instituições sociais mais importantes de uma nação: a instituição educacional. Nesse âmbito é que se encontram cada vez mais

¹⁰⁹ Pesquisadora da Universidade de Rio Verde, de Goianésia (GO).

¹¹⁰ Pesquisadora da Universidade de Rio Verde, de Goianésia (GO).

¹¹¹ Professor Efetivo da Universidade de Rio Verde, de Goianésia (GO).

¹¹² Professora Efetiva da Universidade de Rio Verde, de Goianésia (GO).

indivíduos que pertencem a realidades variáveis, no que concerne às deficiências físicas ou mentais, à etnia, à classe social, ao gênero, ao acesso cultural e a outros.

Por isso, na década de 1990, numerosas reuniões a respeito da educação concentraram-se no contexto da educação inclusiva, sendo referenciada a Declaração de Salamanca em 1994. Esse documento assegurou que a educação, em seus mais diferentes níveis, deve acolher todas as pessoas, “[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 3). Igualmente, os estabelecimentos educativos já necessitariam rever suas ações com a finalidade de satisfazer um novo segmento de estudantes e, desse modo, concretizar a inclusão.

A partir do movimento “Educação para Todos”, o Ministério da Educação do Brasil iniciou um trabalho com as instituições educacionais relativo a como atender à diversidade. Em documento disponível no *site* do Ministério, intitulado *Projeto Educar na Diversidade*, com sua primeira versão de 2005, vislumbra-se uma atitude coerente com a proposta da década de 1990, que busca a inserção de sujeitos excluídos no processo de ensino-aprendizagem (DUK, 2006).

A fim de analisar como a educação inclusiva se desenvolveu nas últimas décadas, por intermédio de suas práticas, eficazes ou não, engendra-se este trabalho de compreender o processo de inclusão, os caminhos para sua efetivação no contexto educacional e os desafios ainda presentes quando se discute a educação inclusiva.

O presente estudo foi desenvolvido por meio da metodologia de pesquisa denominada revisão bibliográfica ou levantamento bibliográfico, como descreve Santos (2013) ao mencionar que, nesse método, o pesquisador recorre a um material já elaborado com vistas científicas para nortear seu trabalho. Logo, seguiram-se as etapas que Gil (2008) salienta como imprescindíveis nessa metodologia. Primeiramente, houve a seleção das fontes de estudo impressas e virtuais com a temática “educação inclusiva”, pois, apesar de já existirem estudos científicos sobre ela, é preciso avaliar como as teorias propostas na literatura estão ou não sendo praticadas nas instituições. Na segunda etapa, selecionaram-se trabalhos sobre as práticas de educação inclusiva e os desafios ainda existentes no século XXI, para, posteriormente, analisar e interpretar os textos lidos a fim de constituir a pesquisa em questão.

A partir da revisão bibliográfica e seguindo Alves (2012), foi possível problematizar a discussão deste estudo, além de contextualizar e analisar as obras que subsidiaram a fundamentação teórica consultada. Como uma pesquisa não se encerra em si, intenciona-se suscitar discussões sobre o tema em questão, e, com isso, contribuir para uma educação que realmente inclua os sujeitos.

Neste estudo, a revisão bibliográfica tornou-se oportuna e apropriada por possibilitar averiguação de manuscritos sobre educação inclusiva e escolha de conceitos e acessos que demonstrassem as necessidades mais atualizadas do processo de ensino e aprendizagem, em instituições de ensino que estão recebendo um número cada vez maior de discentes com alguma deficiência e com problemas de aprendizagem.

O ato de incluir: uma ação além do conceito

No século XXI, embora haja inúmeras políticas que priorizam a equidade social, ainda existe uma alarmante desigualdade, em consequência de mudanças sociais que afetam o sujeito. Essa situação remete ao darwinismo social, que resulta na supremacia do sujeito que se adapta melhor às situações, ou seja, tem mais oportunidades por causa de suas condições financeiras ou apadrinhamentos políticos, por exemplo, (BAUMAN, 2001).

Barros e Mendonça (1995) explicam que viver em um país que demonstra uma desigualdade bem caracterizada requer uma pragmática que a suavize. Isso acontece de maneira ostensiva no Brasil, que se caracteriza pela presença de diversos políticos que desfrutam da carência da população e articulam palavras que proclamam a igualdade, o processo de inclusão dos segregados. Apesar de existir um discurso que se mostra acessível, a segregação aumenta em face de “liquidez pós-moderna”, porque não existem mais regulamentos; igualmente, o diferente é notório, e a exclusão, mais ainda (BAUMAN, 2001). Com essa ampliação, para que as instituições educacionais se amoldem às condições atuais, é preciso uma resposta imediata: a inclusão; e incluir é um ato que deve ser efetuado na esfera social, econômica, religiosa e educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1994, o mundo dirige sua atenção para uma educação que visa a contemplar o todo; e, assim, considera que as instituições educacionais são espaços

propícios em que o princípio fundamental do ambiente inclusivo é o de que todas as pessoas devem aprender juntas.

O verbo “incluir”, conforme o dicionário virtual *Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*, significa a ação de “introduzir, inserir, envolver”. No âmbito da educação, a concepção de inclusão contempla a noção de uma política inclusiva, na qual os indivíduos possam ser aceitos no ambiente educacional sem que se crie qualquer discriminação e com intenção de garantir a qualidade de ensino (CORREIA, 2003).

De acordo com Sasaki,

O processo de inclusão, como veementemente venho enfatizando, é um processo de construção de uma sociedade para todos, e dentro dessa sociedade um dos direitos básicos de todo ser humano é a aspiração à felicidade ou, como outros lhe preferem chamar, à qualidade de vida (SASSAKI, 1997, p. 33).

A inclusão nas instituições educacionais, para Wilson (2002), sugere um lugar concentrado na comunidade em que não haja empecilhos e que tenha motivações para a igualdade. A polêmica sobre a inclusão, para Correia (2003), ocorre por discrepância entre as práticas educacionais e os registros da lei. Há teóricos que propagam a ideologia de inclusão como uma situação louvável, todavia utópica. De acordo com Severino (1994), entende-se a educação como mediadora da construção da cidadania, como contribuinte da integração dos homens no tríplice universo do trabalho, da simbolização subjetiva e das mediações institucionais da vida social, incluindo as relações políticas.

Há uma diferenciação imprescindível entre integração e inclusão, segundo Correia (2003): o discente é inserido no contexto educacional, que apresenta seus valores e regras, e precisa adaptar-se aos preceitos da instituição. Já na educação inclusiva, há participação plena do sujeito aprendiz, uma vez que os valores da instituição educacional e suas regras surgem das reflexões sobre os sujeitos que participarão do processo ensino-aprendizagem. Assim, considera-se a diversidade do público educacional para nortear os rumos da instituição de ensino.

Para Perrenoud (2000), o ambiente educacional inclusivo precisa de uma pedagogia diferenciada, que consiga enxergar a alteridade para que se cumpra a finalidade da educação, a formação integral do sujeito, e se sustente um direito de

todos. Sobre alunos diferentes, o autor entende que se devem vislumbrar pequenas e grandes diferenças como construtos históricos e culturais, uma vez que, ao se considerar, por exemplo, um sujeito com dificuldade de aprendizagem, pode-se notar que, em determinada disciplina, ou até mesmo em determinado conteúdo, ele pode não apresentar déficit. No quesito deficiência física e intelectual, a instituição educacional precisa ter em mãos um laudo médico para poder direcionar suas práticas.

Heward (2003) sugere que há segregação porque, se há o diferente, logo, há o normal. Porém, procura-se observar que o ser é diferente em si, não só em relação ao físico, mas também na forma de aprender, em suas aptidões e habilidades. Ainda segundo o autor, o conceber uma sala de aula como construto de diferenças não requer do docente uma metodologia para cada aluno, mas a certeza de que as abordagens precisam ser alternadas para que se contemple o todo em sala de aula.

Por isso, o adjetivo “diferente” deveria deixar de ser um atributo negativo, visto que até mesmo um professor é diferente de outro professor. Ou seja, conforme Mantoan (2006, p. 96): “[...] inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós [...]”.

Logo, verifica-se que a interação é o elemento necessário para que se efetive a inclusão. A partir do momento em que o sujeito se sinta inserido no contexto educacional, também irá se relacionar com os demais membros da comunidade institucional, o que aprimorará o desempenho do estudante (MANTOAN, 2006). Desse modo, para incluir, não basta reunir as diferenças em uma sala de aula; são necessárias atividades que promovam a interação entre as diferenças e que mostrem como é possível conviver com os demais com respeito e, assim, almejar o crescimento coletivo (OLIVEIRA; JUSTI; ANTUNES, 2015).

Práticas de inclusão no contexto institucional

É importante evidenciar a análise de Wocher (2003), que reivindica ser necessário alcançar resultado positivo na educação inclusiva, por meio de um processo de ensino-aprendizagem individual cujos objetivos, métodos e avaliação possam ser direcionados pelo começo das dificuldades de um sujeito e suas

probabilidades. Isso porque não pode existir confrontação entre alunos, já que se considera o desempenho do aluno, o qual deve ser apreciado por sua evolução. Wocher (2003) vai além quando repara em como é premente a biociência, que, mesmo sendo cara, é uma das maneiras de assegurar o desempenho dos discentes que possuem deficiência ou adversidades de aprendizagem. O que se deve fazer, nesses casos, é ter um docente regente e outro docente especialista em educação inclusiva, para que se possa alcançar entendimento das possíveis carências dos alunos. Além disso, considerando a quantidade de estudantes com deficiência e a alteração desta, pode ser necessário, em sala de aula, um terceiro professor.

Existe, entre os princípios da educação inclusiva, o da “pronunciabilidade”, que se direciona à educação conjunta, na qual se integram tanto indivíduos com deficiências quanto os que não possuem nenhuma deficiência (O’REGAN, 2007).

Ferreira e Guimarães (2008) atestam que o local mais propício para o aprendizado, no que concerne à diversidade, é a sala de aula. Mas não basta incluir o deficiente nesse ambiente; é preciso que os conteúdos tradicionais se voltem aos pequenos projetos e a sala de aula seja dividida em pequenos grupos que possam ser orientados pelos professores, que incentivarão a cooperação e a participação ativa dos estudantes. Dessa maneira, o grupo consegue analisar as questões e responder aos problemas quando se suscitarem as habilidades de todos, o que garante a interação entre os alunos e reforça a concepção de que o aprendizado entre pares é eficiente.

No contexto da sala de aula, as atividades em grupo devem privilegiar o individual; por outro lado, os discentes precisam compreender que a inclusão se desenvolve a partir do instante em que há associação para a concretização de uma incumbência, o que depende das perspectivas do trabalho em grupo. Mesmo que os locais externos protagonizem valores adversos aos exercidos na educação inclusiva, é necessário pesquisar aqueles que são inclusivos, para que as estatísticas no Brasil sobre a desigualdade possam ser reduzidas (FERREIRA; GUIMARÃES, 2008).

Para Silva,

A prática pedagógica do professor na educação inclusiva é perpassada pela concepção de emancipação a ser alcançada pelo próprio aluno. Desta forma não cabe ao professor aqui definir o ponto de chegada, mas oferecer ao aluno instrumentos para que ele próprio desvende

seu caminho, desvencilhando possíveis entraves e superando seus próprios limites (SILVA, 2011, p. 61).

A prática docente é fundamental no processo de inclusão, haja vista o docente com conhecimento sobre educação inclusiva poder interferir em distintas situações com segurança. Segundo Bronfenbrenner (1996), cabe ao professor ativar uma base contextual que favorece interagir coerentemente para solucionar ou responder a questões que podem surgir a partir de práticas da educação inclusiva. Portanto, o docente precisa investigar para agir, na perspectiva de entender o processo de ensino-aprendizagem e atentar para a diversidade, a fim de descartar práticas redutoras e alimentar ações que efetivem a inclusão e garantam o sucesso na aprendizagem.

Conforme Mantoan,

Infelizmente, não estamos caminhando decisivamente na direção da inclusão, seja por falta de políticas públicas de educação apontadas para esses novos rumos, seja por outras razões menos abrangentes, mas relevantes, como pressões corporativas, [...], acomodação dos professores (MANTOAN, 2006, p. 39).

É relevante destacar que o entendimento da realidade, ou seja, a averiguação e, logo em seguida, o atuar, constituem um procedimento seguido por poucos; porém, na educação, essa dinâmica é necessária para que se alcance a alteração da esfera educacional, uma vez que o fracasso do processo de aprendizagem principia ao tipificá-lo para que se investiguem os obstáculos e pontos fortes e se ofereçam alterações exatas (BRONFENBRENNER, 1996).

É certo que, para o docente, é válido resolver os reais problemas, porque assim ele consegue obter ciência do que acontece em sala de aula e encontra opções teóricas para embasar sua resolução e avaliação na descoberta de uma decisão que altere o inconveniente. Perante essa situação, o educador se transforma no coinvestigador, pois trata-se de uma tarefa resultante da junção do educador com os principiantes e entre os colegas, ou seja, o educador com os educandos e não a respeito deles, o que mantém a base da inclusão (BRONFENBRENNER, 1996).

É preciso querer fazer e criar a oportunidade de fazer; não se trata de percorrer um caminho já trilhado por muitos, visto que a educação tradicional se pauta no aprender a fazer para, em seguida, realizar (O'REGAN, 2007).

É necessário que o professor-investigador-protagonista do processo de aprendizagem comece a gerir condições, meios e recursos para saber fazer e, a partir daí, ensinar os discentes da prática para a abstração (WANG, 1997). De acordo com Mantoan (2009, p. 92), “os professores estão continuamente se atualizando, para conhecer cada vez mais de perto seus alunos, em suas peculiaridades de desenvolvimento [...]”.

Para o docente, é indispensável, também, ter conhecimento de que é necessário que as ações a serem efetuadas favoreçam a labuta do deficiente, para que ele, na verdade, sinta-se enquadrado na esfera educacional, uma vez que se cobra do educador uma conjuntura de igualdade, e todos precisam pôr em prática as mesmas ações, todavia, considerando as adequações que são cabíveis a cada discente (WANG, 1997).

No Plano Nacional da Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, propõe-se uma gestão democrática, na qual trabalho coletivo, liderança, impessoalidade e autonomia são características cruciais para a mudança de postura educacional (BRASIL, 2014a; 2014b). Assim, ao efetivar a gestão democrática, as instituições educacionais valorizam mais a vida dos sujeitos e os processos formativos teóricos e práticas da instituição, o que requer cursos regionais sobre temáticas necessárias para a construção de um ambiente aberto ao diálogo e que não mensure o conhecimento. Esse é o objetivo do Projeto Educar na Diversidade, que visa a levar aos gestores informações relevantes sobre o trabalho com a diversidade de forma atualizada e dinâmica (DUK, 2006).

Igualmente, existem alterações também no currículo, pois não se pode transmutar gestão institucional do educador e segregar a estrutura básica da epistemologia, como adverte Mantoan (2006). Todavia, ainda que persista perante a sociedade a ideia de que a melhor instituição é aquela que repassa ao aluno uma sucessão de informações, o ambiente inclusivo não adere a tal persuasão e procura reorientação curricular.

Nesse trâmite, a hierarquização dos conteúdos programáticos e as sucessões lógicas são trocadas por verificações de temáticas pertinentes a determinado âmbito e série. Essas temáticas podem ser classificadas, em suas divisões, em ciclos, ou, pura e simplesmente, os alunos podem receber as aulas sistematizadas em áreas

de aprendizagem, mas que relevem as frequências diversificadas de aprendizagem, ainda que se centralizem metas, tempo e conteúdos (MANTOAN, 2006).

Assim, à medida que os sujeitos envolvidos no processo educacional constroem o currículo, eles se familiarizam com o que será trabalhado em sala de aula e vislumbram aquele contexto, enriquecendo o material com a inserção de teorias e vivências (O'REGAN, 2007). Além disso, a construção do currículo propicia a valorização do sujeito aluno ao pensar em novos caminhos que possibilitam o trabalho com a diversidade, a fim de ofertar aos discentes um ensino de qualidade que priorize o próprio sujeito aprendiz (BRASIL, 1998).

A instituição educacional e os desafios: uma educação que realmente inclua

A participação, no contexto educacional, de discentes que apresentam deficiência demandou um maior contingente de investimentos para o programa de educação inclusiva. Mesmo que se tenha empenhado certo apreço nesse sentido, ainda não foi atingida favoravelmente a demanda. Destaca-se que um dos maiores obstáculos da educação inclusiva está relacionado com a formação do docente (PRIETO, 2006).

Nesse sentido, as instituições de ensino precisam se responsabilizar pela ação de inclusão e ofertar aos docentes cursos de aperfeiçoamento que os capacitem a trabalhar de forma coerente com essa proposta. Também é necessário que as licenciaturas tenham uma disciplina específica para debater e estudar esse tema, a fim de que os docentes tenham amparo teórico para atuar e promover a educação inclusiva, conforme assevera Xavier (2002). Haja vista que são cobradas do professor práticas pedagógicas que atendam à diversidade, e que o sujeito-docente só poderá nortear a ação se tiver experiência com investigação, é preciso entender a diferenciação entre deficiência e dificuldade de aprendizagem e saber como interferir em quaisquer dessas situações, para que o aluno não se sinta excluído do processo de ensino-aprendizagem e consiga se desenvolver por intermédio da interação com o professor e colegas (BRASIL, 1998).

Referente à educação especial, há outra condição desafiante: o descaso com profissionais que atendem ao alunado com deficiência. Esses profissionais da educação, que se destacam em suas habilidades e se qualificaram nesse contexto,

sentem-se magoados pelo encerramento de inúmeros espaços de educação especial. Trata-se de profissionais indispensáveis à integração do ambiente com o propósito de tornar a educação inclusiva uma realidade, já que, de modo adverso, apenas haverá documentos, leis e teorias, mas não uma real prática (LIMA, 2006).

Segundo Carvalho, a educação inclusiva

[...] implica num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2005, p. 29).

Conforme o pertinente posicionamento de Lima (2006), a instituição educacional necessita estar adequada para acolher seus educandos e oferecer metodologias diferentes, ambiente estruturado, modelado e sistemático e, o mais relevante, uma organização com um clima de acolhimento pelas diferenças.

As barreiras físicas no âmbito educacional, consideradas como obstáculos presumíveis, devem estar aos cuidados da instituição, para garantir a execução das leis que se referem aos deficientes, como a construção de rampas, corrimões para melhor mobilidade, banheiros adequados e outros. Isso é importante para que o educando deficiente sinta e observe que, naquele local, pensou-se na integração de seres humanos com deficiência, como se eles não apresentassem anormalidade nenhuma (OLIVEIRA, 2006).

É de conhecimento geral que existem acintes teóricos que devem ser ultrapassados, como a crise da “normalidade”, segundo a qual, tentando-se inserir, acaba-se por cometer o ato de segregar, porque, na instituição, surgem os “normais” e “deficientes”; estes se encontram na mesma esfera educacional, mas são encarados pelos outros com o reconhecimento citado. Reconhece-se que tal preconceito tem embasamentos didáticos, uma vez que, para estudar a educação inclusiva, necessitou-se da educação especial, que delimitou diferenças. Diferenças? Quem é diferente? Eu ou só o outro? Esses questionamentos também são oriundos de análise teórica e, portanto, fala-se muito de diversidade; o homem é diferente em si, pois ele é produto do meio em que vive. E com o surgimento da globalização, o diferente concilia-se e evidencia cada vez mais as diferenças (SKLIAR, 2006).

Considerações finais

A instituição educacional segue as alterações sociais, econômicas e políticas, mesmo porque o contexto educativo apresenta a incumbência de preparar o indivíduo para ser inserido na sociedade e no mercado de trabalho, pois a relação entre instituição e sociedade é de reciprocidade.

Quando se pensa nas alterações da sociedade que exercem influência nas alterações comportamentais da pessoa, seja no compartilhamento imediato com o seguimento globalizado, seja na inserção da Internet, observa-se que os educandos estão cada vez mais modificados, e essas transformações não se sintetizam em anormalidades, como se apresentava preconceituosamente nas primeiras dissertações e teses sobre educação especial. Constata-se que esse leque de informações favorecido pelas tecnologias implica na educação; contudo, há indivíduos com dificuldade de aprendizagem que, ao obterem múltiplos incentivos, acabam por não saber articulá-los.

Para que as práticas pedagógicas proporcionem atendimento à diversidade, elas necessitam ser direcionadas mediante ações em grupos no aspecto de projeto ou dinâmicas para que os discentes notem que estão edificando alguma coisa juntos. Nesse contexto, o estudo deve ser efetuado de maneira coletiva com o educador, que somente conduzirá e será o intermediário da ação, e cada estudante apresentará suas habilidades. Desse modo, na prática, trabalhar-se-á com a questão da inclusão ao evidenciarem-se habilidades de todos para o exercício de uma atividade.

No que se refere à formação de educadores, entende-se que diversos cursos de licenciatura não oferecem, em seu currículo, as disciplinas de educação inclusiva e, por esse motivo, diversos educadores se surpreendem quando percebem algum discente com deficiência e ficam paralisados por não saberem lidar pedagogicamente com essa situação. Nessa seara, além de uma revisão curricular na grade dos cursos de licenciaturas, as instituições precisam apresentar um núcleo de educação inclusivo para amparar o educador na praticidade tanto com os deficientes quanto com os estudantes que apresentam obstáculos de aprendizagem.

Salienta-se também que, na educação superior, muitas vezes, a instituição universitária designa docentes sem nenhuma formação pedagógica para a prática

do ensino. Essa situação corriqueira acaba dando vazão ao erro durante a prática pedagógica ou mesmo inclusiva. Torna-se relevante ter cuidado com a preparação do educador e da instituição para que se realizem as ideias educacionais expostas na Declaração de Salamanca, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, e que se possibilitem a realização efetiva da educação inclusiva e a reavaliação do currículo institucional, com a finalidade de atender os discentes com deficiência e demonstrar que a aprendizagem é um direito de todos e pode acontecer mesmo com a existência de restrição física ou mental.

Verifica-se, assim, que a educação inclusiva precisa se pautar cada vez mais no social, na promoção da igualdade, o que ultrapassará o contexto institucional. Se o ambiente educacional tiver um núcleo de docentes especializados no atendimento da educação especial, poderá se dedicar para que a efetivação da educação inclusiva ocorra por meio de acompanhamento individualizado e práticas docentes que promovam interação e inclusão por intermédio de um currículo reorganizado.

São necessárias, na esfera educacional, observação, investigação e diligência, para que o panorama institucional se altere e também, evidentemente, alterem-se os indivíduos que fazem parte desse quadro. Para isso, é cabível e notória a concretização de pesquisas pelos educadores e, por conseguinte, o embate, o desenvolvimento de conteúdo a respeito da ação de educar na perspectiva da inclusão, com o escopo de que as rebarbas da educação inclusiva continuem cada vez mais sendo cortadas de modo a fomentar um regulamento de aprendizagem inclusivo e acolher com muita atenção a diversidade no âmbito educativo.

Referências

ALVES, M. **Como escrever teses e monografias**: um roteiro passo a passo. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. S. P. A evolução do bem-estar e da desigualdade no Brasil desde 1960. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 2, p. 329-352, 1995. (Texto para Discussão, n. 286). Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/download/637/7992>>. Acesso em: 30 set. 2016.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC/SEF/SEESP, 1998. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/pcn-esp.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Perspectivas sobre a inclusão, da educação à sociedade**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 37-55.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

DUK, C. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educarnadiversidade2006.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2016.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HEWARD, W. L. Ensino e aprendizagem: dez noções enganadoras limitativas da eficácia da educação especial. In: CORREIA, L. M. (Org.). **Educação especial e inclusão**: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto: Porto Editora, 2003. p. 110-153.

LIMA, F. J. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Org.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 54-66.

MANDEL, E. **Capitalismo tardio**. São Paulo: Nova Cultural, 1982.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, R.; MENE- GHETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 79-94.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=incluir>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

O'REGAN, F. **Sobrevivendo e vencendo com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, H. X.; JUSTI, J.; ANTUNES, J. M. Caracterização de processos inclusivos em ambiente educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2015. p. 18.171-18.181. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16866_8540.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

OLIVEIRA, I. A. A problemática ética da diferença e da exclusão social: um olhar dusseliano. In: MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 67-77.

PERRENOUD, P. **A pedagogia diferenciada das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FDT, 1994. Coleção Ensinar & Aprender.

SILVA, F. G. **Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: o Atendimento Intelectual Especializado (AEE) em discussão**. Dissertação (Mestrado

Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fabr%C3%ADcia.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

WANG, M. Atendendo alunos com necessidades educativas especiais. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Orgs.). **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 49-67.

WILSON, J. Defining ‘special needs’. **European Journal of Special Needs Education**, Chichester, v. 17, n. 1, p. 61-66, 2002.

WOCHEN, H. O futuro da educação especial. In: CONGRESSO INTERNACIONAL LASSALISTA DE EDUCAÇÃO: INCLUSÃO E EXCLUSÃO DA CRIANÇA, DO JOVEM E DO ADULTO NA EDUCAÇÃO, 3., 2003, Canoas. **Anais...** Canoas: Ed. La Salle, 2003. 1 CD-ROM.

XAVIER, A. G. P. Ética, técnica e política: a competência docente na proposta inclusiva. **Integração**, Brasília, v. 24, p. 18-21, 2002.

PROGRAMA DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DA UNICENTRO: A CONCRETIZAÇÃO DE UMA PROPOSTA PARA A EQUIDADE

Cláudia Cabral Rezende¹¹³

Jaqueline Aparecida de Arruda Watzlawick¹¹⁴

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby¹¹⁵

Regina Célia Habib Wipieski Padilha¹¹⁶

Introdução

O movimento pela inclusão de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino começou a ser discutido no contexto da luta pelos direitos humanos em meados do século XX, nos Estados Unidos da América. Nos anos de 1970, o Informe Warnock, na Inglaterra, introduziu e popularizou o termo “necessidades educacionais especiais” para designar os alunos que apresentavam condições de desenvolvimento individual que implicasse a oferta de apoio pedagógico diferenciado. A partir de então, vários eventos, de âmbito internacional, reafirmaram a necessidade de implementar ações concretas que possibilitassem a inclusão, a permanência e o sucesso desses alunos no sistema de ensino, promovendo o surgimento de políticas públicas inclusivas em vários países.

Alguns documentos que contribuíram para a disseminação do conceito de inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil foram: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, como compromisso

¹¹³ Doutora em Educação Escolar pela Unesp; Docente do Departamento de Pedagogia – Deped/Unicentro; Diretora do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais e à Ação Pedagógica – Dirpape/Proen – Unicentro.

¹¹⁴ Mestre em Educação Especial pela UFSM; Técnica em Assuntos Universitários – Unicentro; Secretária da Pró Reitoria de Ensino/Proen da Unicentro.

¹¹⁵ Doutora em Educação pela UFPR; Docente do Departamento de Pedagogia – Deped/Unicentro.

¹¹⁶ Doutora em Educação pela Unimep; Docente do Departamento de Pedagogia – Deped/Unicentro; Pró-Reitora de Ensino da Unicentro.

mundial assumido pela Organização das Nações Unidas (ONU); a Declaração de Salamanca, pela Unesco, em 1994, que reafirmou o direito de todos à educação, independentemente de suas diferenças (BRASIL, 1997); a Constituição Federativa do Brasil, que prescreveu, nos artigos 205 e 208, inciso III, que “o Estado deve garantir o atendimento educacional a portadores de necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que tratou, no artigo 1º, do direito à educação, e no capítulo V, entre os artigos 58 e 60, assegurou o direito à educação pública e gratuita às pessoas com deficiência, condutas típicas, distúrbios de aprendizagem e altas habilidades (BRASIL, 1996); o Decreto nº 3.298/99, no Brasil, em 1999, que, no capítulo VII, refere-se à equiparação de oportunidades aos estudantes com necessidades especiais, em que indica, no artigo 29, os serviços de apoio especializado necessários (BRASIL, 1989); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (BRASIL, 2008), entre outros.

As políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva praticadas no Brasil promoveram uma série de mudanças no sistema de ensino nacional, visando à adaptação às novas demandas requeridas pela necessidade de oferta de atendimento educacional especializado (AEE) que englobassem as adequações arquitetônicas, metodológicas, técnicas, além da formação inicial e continuada dos profissionais que atuavam na educação inclusiva.

Diante desse contexto, nas últimas décadas, a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) tem promovido mudanças para assegurar os princípios de equidade, o ingresso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tais mudanças visam a adaptações para acessibilidade às dependências físicas; aos concursos vestibulares; aos materiais pedagógicos e curriculares; e à inserção de intérpretes e de apoio individualizado.

Neste capítulo, apresentamos parte das mudanças ocorridas na Unicentro a partir do ano de 1995, em prol das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva, enfocando especificamente as ações de criação e atuação do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PAPE), atualmente designado Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA).

O processo de inclusão no ensino superior

A inclusão e a acessibilidade dos alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais nas universidades públicas têm influenciado a constituição e a organização histórica dessas instituições, aumentando os desafios encontrados por todos os envolvidos da comunidade acadêmica. As políticas públicas relacionadas à educação de alunos incluídos nos sistemas de ensino têm passado por processos contínuos de mudanças que buscam assegurar uma educação de qualidade em todos os âmbitos e níveis acadêmicos, por meio de adaptações de metodologias, técnicas, linguagens alternativas ou complementares e recursos educacionais variados que impulsionam o contexto do ensino e da aprendizagem.

Nesse prisma sistêmico de olhar especificamente a pessoa com deficiência, a discussão tem se estendido às universidades, tornando-se essencial para a criação, a transferência, a ampliação de conhecimentos, a formação e capacitação adicional do indivíduo, como também para o avanço da educação em todas as suas formas (CASTANHO, 2007).

Assim, ao construírem uma cultura de diversidades e diferenças, as instituições de ensino superior dão visibilidade a seus diversos estudantes e respeitam a singularidade do indivíduo, constituindo um espaço privilegiado na construção do conhecimento, considerando o desenvolvimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e, em outra perspectiva, recebendo alunos que são, também, resultados dessa construção social.

Costa-Renders (2007) destaca a importância de visualizarmos as condições de acessibilidade nos diversos espaços educacionais, fazendo-se necessária a experiência do diálogo contínuo e a criação de uma rede de relações entre as diversas áreas de atuação da comunidade acadêmica, tais como: espaço físico e ambiental, gestão e acompanhamento dos cursos, condições favoráveis para processo seletivo, bibliotecas adaptadas, além da relação entre docentes, discentes, direção, secretarias acadêmicas, entre outras. Trata-se da divisão e ampliação de responsabilidades em relação à acessibilidade, inclusão e permanência, e, fundamentalmente, de uma concepção de educação que seja realmente planejada para atender a todos.

Buscando superar as barreiras no processo de comunicação para todas as pessoas da comunidade universitária, Costa-Renders (2007) relata sobre a necessidade da implementação de alguns instrumentais e a busca de apoio de pessoal, tais como:

- O reconhecimento e a utilização da LIBRAS (processo de comunicação entre professores e alunos, a inserção de intérpretes, seja em eventos ou em sala de aula, instalação de telefone para pessoas surdas, etc.);
- O reconhecimento e a utilização do Braille (processo de comunicação entre professores e alunos, a aquisição de livros em Braille, instalação de diretórios em Braille no campus universitário, etc.);
- A implementação de uma Biblioteca Digital para pessoas cegas (Lei 9.610/1998), bem como a instalação de *softwares* leitores de tela nos laboratórios de informática e na biblioteca;
- A confecção de material ampliado para pessoas com baixa visão ou a disponibilização de equipamentos que ampliem textos;
- A utilização de sistema de comunicação *online*, como espaço importante de veiculação de mensagens entre professores e alunos. (COSTA-RENDERS, 2007, p. 6-7).

Todos esses instrumentais têm seu valor para o processo pedagógico, possibilitando a melhor comunicação no ambiente universitário, aprimorando o desempenho do aluno com deficiência e necessidades educacionais especiais nas atividades universitárias. Porém, cabe ressaltar que os professores também precisam flexibilizar os métodos e as técnicas de ensino, e, para isso, é necessário conhecer a história acadêmica do aluno e as estratégias já desenvolvidas em seu percurso rumo ao conhecimento desejado.

Para quebrar barreiras atitudinais que se colocam no caminho das pessoas com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais e viabilizar ações no sentido de construção de uma cultura inclusiva no espaço universitário, Costa-Renders (2007) cita alguns princípios fundamentais, como o respeito pela diversidade e a valorização da singularidade do acadêmico, considerando que a pessoa com necessidades especiais é catalisadora de práticas pedagógicas diferenciadas que contribuem para a excelência do ambiente educacional, uma vez que motiva proposta de nova epistemologia pautada na complexidade humana. Esses princípios são fundamentais para a construção de uma cultura inclusiva no espaço universitário, respeitando a singularidade e aprendendo com ela.

A inclusão na Unicentro

Durante séculos, as pessoas consideradas diferentes ou deficientes eram discriminadas e deslocadas para as margens da sociedade, segregadas em conventos, asilos, hospitais psiquiátricos, instituições de caridade e escolas especializadas. Apenas nas últimas décadas fortaleceram-se as discussões referentes às formas de inclusão social e escolar que equiparassem as condições de participação a todos os cidadãos (PESSOTTI, 1984; SILVA, 1986; BIANCHETTI, 1998).

Diante desse contexto, a garantia do direito de fazer parte do sistema comum de educação a todos os alunos nos diversos níveis de ensino e com acesso aos apoios de que necessitem representa um importante avanço para a educação pública, gratuita e democrática. No entanto, para que a inclusão se efetive, de fato e não apenas de direito, é preciso garantir, além do acesso, a permanência, a equidade de oportunidades e a autorrealização no âmbito educacional a todos, indistintamente.

O ingresso de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais nas Instituições de Ensino Superior (IES), no Brasil, desencadeou uma série de discussões a respeito das ações a serem desenvolvidas pelas universidades, no sentido de garantir, ou ao menos de ampliar as possibilidades de inserção e frequência desses acadêmicos nos cursos de graduação, além de incentivar a difusão de projetos de pesquisa, ensino e extensão na área da educação especial e inclusiva no Ensino Superior.

As primeiras discussões sobre a inclusão nos diversos cursos de graduação da Unicentro e a necessidade de oferecer apoio para os alunos ingressantes iniciaram-se na década de 1990, quando foram realizados fóruns de discussão sobre inclusão escolar no ensino superior, promovidos, na ocasião, pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd).

Conforme dados fornecidos pelo PAPE no ano de 2008, chegou à Direção da universidade, em outubro de 1995, um documento do Núcleo Regional da Educação de Guarapuava, que encaminhava uma cópia da Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto, reportando-se às recomendações referentes ao complemento do currículo com a inserção da

disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” em diversos cursos. Entre esses cursos, estavam incluídos: Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, todas as licenciaturas e alguns cursos na área da Saúde. Tal disciplina não chegou a ser implementada; porém, deflagrou uma série de discussões a respeito de ações a serem desenvolvidas no âmbito da universidade com vista à garantia do acesso e da permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos da instituição.

Com esse intuito, ocorreu, em 1995, o I Encontro Nacional de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, na cidade de Campo Grande (MS), no qual a Unicentro se fez presente, contribuindo para a organização de fóruns estaduais de discussão e estudo sobre a temática.

No ano de 1997, foi realizado o 1º Fórum da Unicentro, com debates sobre “A questão do Portador de Necessidades Educacionais Especiais”, os quais, na época, suscitaram, na Diretoria de Ensino da universidade, a vontade de adequar-se às exigências educacionais atuais e buscar, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), um modelo de atendimento a ser adaptado, resultando na proposta elaborada com a Comissão de Vestibular para regulamentação do processo seletivo voltado à necessidade do educando, sendo que o início da sua aplicação ocorreu no vestibular do ano de 1998.

Professores do Curso de Pedagogia do *campus* Santa Cruz da Unicentro participaram do II Fórum Estadual, organizado e sediado pela UEM, em 1998, e de outros encontros sediados pelas IES do Paraná para discutir temáticas relacionadas aos direitos e à cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais; à formação docente; à permanência dos acadêmicos com deficiência no ensino superior; e às políticas de educação especial e inclusiva nessa área (LIPPMANN, [s.d.]).

Assim, concomitantemente às demais ações de inclusão que englobaram adequações arquitetônicas e curriculares, a universidade continuou realizando fóruns na mesma temática para a inclusão e acessibilidade das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, realizados nos anos de 1998, 1999, 2000 e 2001, sendo cada fórum apresentado com objetivos e enfoques específicos. Os fóruns foram motivados, principalmente, pelo interesse dos acadêmicos e professores dos cursos de licenciatura, sobretudo do Curso de Pedagogia, e da demanda de

alunos com deficiências e com necessidades educacionais especiais que passaram a se inscrever nos concursos vestibulares, buscando ingressar nos cursos de graduação da Unicentro. Essa demanda escolar gerou a necessidade de adequações nos vestibulares, nos ambientes físicos e em programas de ensino dos cursos de graduação.

Dessa forma, a partir das discussões desencadeadas nos fóruns estaduais, do interesse da equipe de professores e administradores da Unicentro, bem como de acadêmicos dos cursos de graduação, e da demanda de alunos com necessidades educacionais especiais que ingressaram por meio de concursos vestibulares, foram encaminhadas várias ações na universidade, visando à garantia de melhores condições de acesso e permanência dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais e também de formação dos futuros professores. Destacam-se as seguintes ações: adequações arquitetônicas e metodológicas; vestibulares adaptados; contratação de professores intérpretes de Libras; realização de palestras pelo Programa Didática em Ação (Prodea); oferta de materiais e textos em Braille; criação do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PAPE); formação do grupo de letores para os alunos cegos; elaboração e execução de projetos de tutorias e monitorias para apoio aos alunos incluídos; organização de grupos de estudos e orientações aos Departamentos Pedagógicos que receberam alunos com necessidades especiais.

O Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (PAPE)

O PAPE nasceu do esforço conjunto de professores, alunos e representantes de vários segmentos da Unicentro que somaram forças para propor um programa de atendimento educacional aos acadêmicos com necessidades educacionais especiais de modo a favorecer o acesso, a permanência e o sucesso no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

É nesse cenário que, no ano de 2004, por meio da Resolução nº 135/2004 – CEPE/Unicentro, aprovou-se o Regulamento do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PAPE), que, no ano de 2006, mediante a Resolução nº 120/2006 – CEPE/Unicentro, foi renomeado Programa de Apoio Pedagógico

ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (PAPE). Esse Programa objetivava o atendimento aos alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais da Unicentro, a preservação dos direitos e auxílio aos professores que trabalhavam com essa clientela, além da promoção de ações de inclusão. Em seu regulamento, o PAPE propôs, também, a garantia de atendimento às pessoas com alterações orgânicas e insuficiências, deficiência mental, sensorial, física ou múltipla, transtornos mentais e altas habilidades¹¹⁷.

Além de atendimento pedagógico, o Programa ofertava atendimento na área de Serviço Social, por meio da possibilidade aberta pelos estágios curriculares que refletiam a preocupação com a qualidade da formação dos acadêmicos com necessidades educacionais especiais e com a inserção social, facilitando seu acesso à informação e ao uso das tecnologias disponíveis, e incentivando o trabalho remunerado.

Nesse quadro de avanço necessário para a confirmação das ações de inclusão, ampliou-se o rol de atividades rotineiras do Programa, com a criação de projetos especiais relacionados às orientações de estágios curriculares, às tutorias especiais, ao encaminhamento profissional das pessoas com deficiência e demais atividades que diziam respeito à informação e divulgação das ações do Programa.

Cabe ressaltar que, no ano de 2008¹¹⁸, o PAPE atendia 16 alunos com deficiência, sendo que 12 alunos eram matriculados em cursos do *campus* Santa Cruz; três alunos, no *campus* Cedeteg; além de um aluno do 3º ano do Ensino Médio, que era cadastrado e atendido por ser filho de uma funcionária da Unicentro. A faixa etária dos alunos matriculados na instituição variava entre 17 e 55 anos, e os alunos cursavam Agronomia, Letras, Matemática, História, Administração, Economia, Pedagogia, Química, Jornalismo, Veterinária.

Quanto aos tipos de deficiência dos alunos atendidos pelo Programa nesta época, havia: uma aluna e um aluno com déficit de atenção; uma aluna com AVC/paralisação do lado esquerdo; um aluno com perda de parte do braço (membro superior); quatro alunos com baixa visão; dois alunos cegos; uma aluna com grau acentuado de miopia; dois alunos surdos; um aluno com hipoglicemia; um aluno com gagueira e um aluno com nistagno/desligamento da retina. Devemos con-

¹¹⁷ Informações disponibilizadas no portal da Unicentro: <www.unicentro.br>. Acesso em: 1º nov. 2016.

¹¹⁸ Dados fornecidos pelo Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (PAPE), no ano de 2008.

siderar que, dessas deficiências apresentadas, apenas um caso era de nascimento, significando que a maioria das deficiências foram adquiridas, o que constitui um alerta sobre a urgência de aprendermos a conviver com o diferente e nos adaptarmos para essa realidade, que pode atingir o sujeito em qualquer momento de sua existência.

Para o funcionamento do Programa, foi designado um espaço físico mobiliado com recursos da universidade e do Fundo Gestor Paraná, mediante aprovação de projeto de estudos. Além do mobiliário básico, foram providenciados materiais adaptados, impressora Braille, *scanners*, computadores, espaço para atuação dos intérpretes de Libras, tutores, monitores, entre outros.

O Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA)

O Programa de Apoio Pedagógico ao Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (PAPE) funcionou até 2010, com o compromisso de apoiar os acadêmicos incluídos, estando focado, principalmente, na oferta de palestras e minicursos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), na introdução ao Braille e na formação de grupos de leitores de provas e concursos. No entanto, Silva (2014) relata que o PAPE se deparou com alguns desafios no cotidiano da Universidade, dentre os quais destacou:

[...] situações também administrativas e regionais que não possibilitavam inclusão ampla, posto que faltavam intérpretes de Libras capacitados na região, além da permanência de barreiras mantidas após o ingresso de alunos com diferentes especificidades. Era comum aos alunos com outras necessidades o desconhecimento do programa e aos professores o desconhecimento das implicações da inclusão na formação dos alunos. Com efeito, surgiam retenções e desistências, pois os professores não tinham a compreensão de que o processo de ensino aprendizagem deveria ser realizado com o auxílio de medidas pedagógicas adaptativas, sem que se prejudicasse a formação profissional (SILVA, 2014, p. 420).

A partir da criação do Programa, várias questões emergiram, relacionadas às necessidades de melhorias, na intenção de atender à demanda crescente de pessoas não só com necessidades educacionais, mas também com necessidades especiais, na Unicentro. Dessa forma, após avaliações realizadas com sujeitos da instituição,

associadas a muitos estudos, debates e discussões, buscando o aperfeiçoamento das ações, no ano de 2011, o PAPE foi reestruturado e renomeado, passando a ser denominado Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA).

Conforme relato do Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva, coordenador do Programa entre os anos de 2010 e 2012, momento em que a Unicentro contava com 32 cursos de graduação, a alteração do nome ocorreu devido à preocupação com o fato de o Programa estar atendendo somente a alunos, sendo que havia a necessidade de pensar na amplitude, atendendo, também, a estagiários, funcionários e professores da Unicentro, abrangendo, assim, toda a equipe institucional, visando ao acesso, à permanência e ao sucesso. O professor destacou que se tratava de um Programa

[...] desenvolvido para coordenar as ações que pudessem desdobrar as aprendizagens em termos de medidas pedagógicas inclusivas nas interações pedagógicas, funcionais e administrativas, compreendendo o espaço universitário como uma comunidade de aprendizagem ampla, que oferece diversas fontes para otimizar a formação profissional e acadêmica. (SILVA, 2014, p. 414).

Diante dessas e de outras dificuldades, e numa tentativa de expandir as ações do PAPE para além das aprendizagens de sala de aula, a coordenação do Programa, conjuntamente com outros órgãos administrativos da Unicentro, propuseram mudanças que, a partir de 2011, resultaram nas novas ações do PIA. Conforme Silva:

O novo programa precisou reconfigurar seu regimento, auxiliado diretamente pela Pró-Reitoria de Ensino, para ampliar seu atendimento a outros nativos da universidade. Esse passo foi definitivamente importante para a política inclusiva organizada pelo Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA). Corroborando a pressuposição de barreiras que poderiam dificultar o processo de ensino-aprendizagem ou de funcionalidade, o regimento manteve a política de atendimento a incapacidades orgânicas permanentes ou temporárias, a deficiências sensoriais e motoras, a transtornos do humor e à superdotação/altas habilidades (SILVA, 2014, p. 420).

Assim, a partir do novo regulamento aprovado na Resolução nº 45/2011 – CEPE/Unicentro, o PIA passou a ter como finalidade o atendimento às demandas voltadas aos acadêmicos, docentes, funcionários e estagiários da Unicentro com alguma deficiência ou necessidade especial, estabelecendo políticas institucionais com vista a eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que

restringissem a participação e o desenvolvimento acadêmico e do profissional na Unicentro. De acordo com a resolução, para atender a essa demanda, o PIA visava ao auxílio no acesso, na frequência e no desempenho dos sujeitos com necessidades especiais mediante a coordenação e execução de tarefas de apoio e suporte às pessoas no processo de ensino-aprendizagem e que apresentassem necessidades especiais, transitórias ou permanentes, demandando atenção específica. Tais necessidades seriam definidas como: deficiência intelectual; sensorial; física ou múltipla; transtornos mentais como definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-IV; altas habilidades; distúrbios de saúde que levassem a algum tipo de incapacitação e transtornos globais. Conforme Silva:

[...] outra tônica observada era a presença de características que compreendiam os Transtornos do Humor [...] que eram encaminhados para avaliação psiquiátrica e psicológica com o objetivo de ter em mãos um laudo para que, assim, fosse possível dialogar com os departamentos pedagógicos sobre o aproveitamento nas disciplinas (SILVA, 2014, p. 423-424).

No ano de 2016, a Unicentro passou a contar com 38 cursos de graduação, além das pós-graduações *lato sensu* e *stricto sensu* distribuídas nos três *campi* universitários, sendo dois em Guarapuava (Santa Cruz e Cedeteg) e um em Irati, além dos quatro *campi* avançados localizados nas cidades de Chopinzinho, Laranjeiras do Sul, Pitanga e Prudentópolis, o que ocasionou um aumento do número de alunos matriculados. Tais fatores contribuíram para um crescimento significativo do número de pessoas cadastradas para atendimento: em 2008, quando atendidos pelo PAPE, havia 16 alunos cadastrados, e no ano de 2016, conforme informações apresentadas pela coordenadora do PIA, Professora Elenir Guerra, o Programa passou a contar com 56 sujeitos cadastrados.

O crescente número de procura por atendimento pelo Programa demandou uma ampliação da equipe na instituição, ocasionando o aumento quantitativo do quadro funcional, que, em 2016, passou a ser composto por sete intérpretes de Libras; três professores surdos, sendo um deles efetivo; 16 tutores discentes acompanhados por orientadores de tutoria; além de contar com o apoio permanente da Pró-Reitoria de Ensino (Proen), da Direção de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais e à Ação Pedagógica (Dirpape), da Assistência Estudantil e da Reitoria da Unicentro.

Em 2015, foi constituída, pela Reitoria, a Comissão de Apoio ao PIA, com onze membros, dos quais nove docentes representando os Setores de Conhecimento da instituição, um profissional representando a Diretoria de Engenharia e Arquitetura e um docente representando o Núcleo de Educação a Distância. A Comissão trabalhou em sintonia com o PIA, e irradiou suas ações para os diferentes âmbitos da universidade e atuou em prol da sensibilização da comunidade acadêmica.

Ressalta-se que a Reitoria também designou uma equipe composta por psicólogo e assistente social, que, apesar de não estar vinculada ao PIA, também contribuiu para o atendimento de pessoas que apresentassem dificuldades relacionadas às questões psicológicas e sociais de inclusão e acessibilidade, encaminhadas, muitas vezes, após procura de auxílio no PIA, para o local em que realizam seus cadastramentos. Também ocorreram encaminhamentos pelo PIA de pessoas que procuravam auxílio no que diz respeito às questões de saúde, as quais, após cadastramentos, eram direcionadas para atendimentos nos cursos da área de Saúde, como Fisioterapia, Enfermagem, Fonoaudiologia, entre outros.

Os alunos cadastrados no PIA, em meados de 2016, apresentavam deficiências e necessidades especiais abrangendo as áreas físicas, psíquicas e intelectuais. Estavam matriculados nos Cursos de Administração, Filosofia, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Agronomia, Pedagogia, Fonoaudiologia, Arte e Educação, Química/bacharel, além de alunos que frequentavam Cursos de Especialização em Libras e Sociologia. Especificamente, de acordo com informações coletadas pelo PIA, nesse período, estavam cadastrados, no Programa, alunos que possuíam baixa visão, cegueira, surdez, dificuldade de concentração, depressão, espondilite anquilosante, deficiência intelectual, dislexia, síndrome do pânico, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), esquizofrenia paranoide, epilepsia, transtorno de humor/depressão, síndrome de Asperger, deficiência múltipla/BVEDI, deficiência física, paraplegia, transtorno obsessivo/compulsivo grave (F42), perda auditiva, esclerose múltipla, seratocone e diabetes¹¹⁹.

Conforme esclarecimentos prestados pela coordenação do PIA, para atender ao crescente número de alunos com necessidades especiais presentes no

¹¹⁹ Dados fornecidos pelo Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA), no ano de 2016.

programa de inclusão da Unicentro, considerou-se importante destacar que, dos 56 alunos cadastrados no Programa, 16 contavam com a presença de um tutor discente, em sala de aula, para auxiliá-los nas realizações das atividades, tais como anotações de recados, elaboração de trabalhos e auxílios diversos, muitas vezes nas leituras e na comunicação, já que, dependendo da dificuldade ou deficiência, o aluno fica impossibilitado de atuar, e o acompanhamento de um tutor contribui para o desenvolvimento de sua autonomia, por meio de atendimento individualizado, e contribuindo, assim, para a superação de obstáculos.

No que diz respeito ao atendimento individualizado aos alunos com necessidades especiais, ressalta-se que, desde 2007, há um Programa de Tutoria Discente da instituição, aprovado pela Resolução nº 003/2007 – CEPE/Unicentro, que conta com vagas para tutores nos cursos em que há alunos que são alvo do programa de inclusão universitária. Neste caso, os tutores desenvolvem um plano de atividades de 12 horas semanais, o que proporciona aos tutorados uma orientação básica para sanar suas dificuldades sociais relacionadas à frequência no curso de graduação. Esse projeto possibilita, tanto ao tutorado como ao tutor, requisitos para sua aprendizagem e formação.

O objetivo do tutor é auxiliar, incentivar e informar os tutorados, respeitando seus limites e estimulando-os à vida acadêmica. Esse projeto é coordenado pela Dirpape, vinculado à Proen, que visa, também, à inserção de acadêmicos indígenas com necessidades educacionais especiais as quais exigem adaptação em programas curriculares e extracurriculares. Nesse sentido, busca-se, assim, favorecer e promover a formação acadêmica e profissional, contando, para isso, com o auxílio da Comissão Universidade para Índios da Unicentro (CUIA/Unicentro).

Além da equipe disponibilizada para os atendimentos, a Unicentro também oferece tecnologias adaptadas, como: o canal de vídeo em Libras, produzido conforme orientação do Governo Federal, desde 27 de outubro de 2015; o *site* institucional, adaptado conforme legislação vigente, propiciando acessibilidade; o Sistema *CMS Wordpress*, que utiliza ferramenta de acessibilidade contemplando *Skiplinks*, o que permite ao usuário saltar diretamente para os conteúdos principais; botões de acessibilidade que habilitam recursos para ajuste de contraste e tamanho de fonte e alterna entre cores e escala de cinza; títulos de postagens inclusos em

links “mais” ou “leia mais”; remoção de atributos de destino *target* dos *links*; adição de *link* para a descrição textual das imagens inseridas no *site*; além do *layout* organizado exclusivamente com CSS e JS.

No espaço físico que abriga o Programa, são produzidos materiais didáticos complementares para as disciplinas cursadas pelos alunos com deficiência, como textos em Braille, gravação de textos e livros, textos em suporte digital, textos ampliados, transcrição para tinta (textos Braille), além do atendimento social que se faz necessário pelas diversas relações do aluno com a sociedade.

O vestibular adaptado da Unicentro, de janeiro de 2010 a setembro de 2016, foi disponibilizado para 158 pessoas com atendimentos especiais, realizado em 11 edições, nos *campi* de Santa Cruz, Cedeteg e Irati, nos *campi* avançados de Chopinzinho, Pitanga, Laranjeiras do Sul e Prudentópolis e na extensão de Coronel Vivida. Os atendimentos especiais se desmembraram nas necessidades de intérprete de Libras, leitor/redator, prova ampliada, uso do computador, sala individual, uso de salas localizadas no térreo, avaliação diferenciada da redação, uso da máquina de Braille, uso de aparelho auditivo, tempo ampliado, apoio especial para preenchimento do gabarito, leitura labial, mesa rebaixada, auxílio para leitura e escrita e transcrição para o gabarito, transcritor, escriba, acompanhamento realizado por psicóloga, correção especial da redação e uso de calculadora.

Portanto, a inclusão educacional de pessoas com deficiência, necessidades educacionais especiais, bem como demais necessidades especiais, vem ganhando espaço na Unicentro. Toda essa trajetória demarca uma opção para a concretização de direitos legalmente assegurados e parte da missão social que a universidade pública deve realizar em suas comunidades. Nesse sentido, concordamos com Mazzoni et al. (2001), quando consideram que

a universidade é um espaço privilegiado para que ocorra o processo de construção da acessibilidade, pois envolve a formação de distintas categorias de profissionais, e, além disso, as condições de acessibilidade que adota possuem um efeito multiplicador, pois funcionam como um modelo para várias outras instituições de ensino superior (MAZZONI et al., 2001, p. 34).

Inclusão e acessibilidade são processos dinâmicos articulados com o desenvolvimento das instituições e da sociedade. É necessário avançar, cada vez mais, na garantia a todos do direito à educação de qualidade.

Considerações finais

As ações de inclusão e a acessibilidade presentes na Unicentro buscam o atendimento a pessoas que apresentam diagnósticos envolvendo as mais diversas áreas: físicas, psíquicas, intelectuais ou de aprendizagem. Para isso, disponibilizam uma equipe especializada com profissionais capacitados, oferecem suporte tecnológico, disponibilizam materiais e equipamentos, atendem individualmente os acadêmicos, a fim de auxiliá-los da melhor forma possível em suas dificuldades. São ações que demarcam, assim, a concretização de direitos legalmente assegurados, possibilitando o percurso da trajetória acadêmica e formativa rumo à inserção no mercado profissional e a melhores condições para o convívio social.

Porém, mesmo considerando que o processo de inclusão tem crescido consideravelmente na instituição, é necessário que novas práticas sejam realizadas, em um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, pois novas demandas surgirão e outras necessidades de aperfeiçoamento deverão ser implicadas.

Para isso, no momento, além da preocupação constante de aperfeiçoamento dos programas e projetos já existentes, encontram-se em fase de discussão novos projetos que busquem atender às mais diversas formas de inclusão, abrangendo, além das deficiências físicas, intelectuais e das necessidades educacionais especiais, questões relacionadas às diversidades, destacando-se as diferenças de gênero, raça, etnia, entre outras, por meio de ações que envolvam os direitos humanos, como, por exemplo, o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e Direitos Humanos, vinculado ao MEC, do qual a instituição tornou-se signatária.

Ressaltamos que os desafios enfrentados para a criação de uma educação que seja de fato inclusiva continuam e que os esforços para a inclusão das minorias marginalizadas constituem a base das discussões pela educação para todos. Portanto, para que as pessoas com necessidades especiais possam conquistar seu lugar na sociedade, mais importante do que definir ações operacionais, deve-se criar a possibilidade humana de aceitar as diferenças e de construir uma política de inclusão maior para, então, ser instituída de fato.

Referências

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. (Orgs.). **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1999/decreto-3298-20-dezembro-1999-367725-norma-pe.html>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **LDB – Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1997.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Secadi, 2008.

CASTANHO, D. M. **Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**: um estudo em universidades e centros universitários de Santa Maria – RS. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

COSTA-RENDERS, E. C. **Eixos de acessibilidade**: caminhos pedagógicos rumo à universidade inclusiva. 2007. Disponível em: <http://eduardobarbosa.com/sitedata/filesdt/textos_tecnicos/15/eixos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

LIPPMANN, E. R. **O ensino superior à guisa da inclusão**. Guarapuava: Uni-centro, [s.d.].

MAZZONI, A. A. et al. Aspectos que interferem na construção da acessibilidade em bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, v. 30, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n2/6209>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Edusp, 1984.

SILVA, J. O. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. **Revista Brasileira**

de Estudos Pedagógicos [online], Brasília, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/314>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1986.

INCLUSÃO DE ESTUDANTE COM ATROFIA ESPINHAL NO ENSINO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ingrid Caroline de Oliveira Ausec¹²⁰
Eliane Fátima Guimarães de Oliveira¹²¹
Karen Ribeiro¹²²
Dirce Missae Suzuki¹²³

Introdução

O acesso de pessoas com necessidades educacionais (NEE) no ensino superior não é novidade, e a maioria das universidades dispõe de serviços próprios para atender esse alunado. Atique e Zaher (1999) defendem que iniciativas locais demonstram a possibilidade de atuação no acesso de pessoas com deficiência no ensino superior e podem tomar proporções nacionais. Desde 2005, o MEC, por meio do Programa Incluir, disponibiliza editais com finalidade de apoiar projetos de criação ou reestruturação desses núcleos nas Instituições Federais de Ensino, o que, de certo modo, inspirou a organização desses núcleos também em outras faculdades e universidades que não fossem as federais. Os núcleos trabalham para diminuir as barreiras entre os alunos que constituem o público-alvo da educação especial e os espaços, ambientes, ações, metodologias e processos desenvolvidos na instituição de ensino superior.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento dos estudantes com deficiência,

¹²⁰ Mestre em Análise do Comportamento e Especialista em Educação Especial. Psicóloga da Pró-Reitoria de Graduação da UEL. Integrante do Núcleo de Acessibilidade da UEL.

¹²¹ Especialista em Avaliação Educacional e Especialista em Gestão e Coordenação Escolar Pedagoga da Pró-Reitoria de Graduação da UEL. Integrante do Núcleo de Acessibilidade da UEL.

¹²² Mestre em Psicologia Social, Doutora em Educação. Docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Integrante do Núcleo de Acessibilidade da UEL.

¹²³ Especialista em Sistemas Automatizados de Informação C&T e Formulação e Gestão de Políticas Públicas. Bibliotecária do Sistema de Bibliotecas da UEL. Integrante do Núcleo de Acessibilidade da UEL.

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O mesmo documento esclarece que as definições e o uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência e exigindo uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, “reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008, [s.p.]”.

Dessa forma, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2008, p. 9).

Em 2015, com a aprovação da Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurou-se um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Atendimento Educacional Especializado na UEL

Para melhor compreensão das ações desenvolvidas, faz-se necessária uma breve apresentação da estrutura da universidade. A Universidade Estadual de Londrina (UEL), reconhecida em 1971, tem *campus* de 235,57 hectares, sendo 212.139,32 m² de área construída. Conta com 54 cursos presenciais de graduação (bacharelados e licenciaturas) e 236 de pós-graduação (residências, especializações, mestrados, doutorados), distribuídos em nove centros de estudos (Ciências Agrárias; Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Educação, Comunicação e Artes; Tecnologia e Urbanismo; Educação Física e Esporte; Estudos Sociais Aplicados; Letras e Ciências Humanas; Ciências da Saúde). A comunidade universitária é composta por 17.858 estudantes, 1.650 docentes e 3.433 agentes universitários (UEL, 2015).

A UEL assumiu política institucional favorável à inclusão de estudantes com NEE no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), ao declarar ter como

um de seus princípios “a igualdade de condições para o acesso, permanência e sucesso discente na instituição” (UEL, 2013, p. 43). Além disso, estabelece como missão

a gestão democrática, com plena autonomia didático-científica, comprometida com o desenvolvimento e a transformação social, econômica, política e cultural do Estado do Paraná e do Brasil. Busca garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, *a igualdade de condições de acesso e de permanência discente*, a liberdade e respeito ao pluralismo de ideias, tendo como finalidade a competência técnica e humanística, orientada por valores éticos de liberdade, igualdade e justiça social (UEL, 2013, p. 42, grifos nossos).

A universidade oferece um serviço de apoio aos estudantes com NEE e seus professores, denominado Núcleo de Acessibilidade da UEL (NAC). O núcleo foi criado em 1991 como Comissão Permanente de Acompanhamento de Estudantes com Deficiência. Em 2002, foi reformulado pela Resolução CEPE nº 70/02, passando a denominar-se Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais. Em 2009, consolidou suas ações na área de Educação Especial, sendo reestruturado como Núcleo de Acessibilidade da UEL. Foi criado pela Resolução CU/CA nº 0138/2009. Está vinculado administrativamente à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), academicamente à Diretoria de Apoio à Ação Pedagógica, e pedagogicamente aos Colegiados de Cursos. Tem como público-alvo graduandos e pós-graduandos com deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação nos cursos presenciais. A equipe multidisciplinar atual do NAC é composta por uma psicóloga, uma pedagoga, uma professora do Departamento de Educação, uma bibliotecária, um assessor técnico de legislação de ensino, uma arquiteta, uma estagiária de Psicologia e dois estagiários do Curso Profissionalizante em Técnico de Enfermagem.

A implementação de apoio acadêmico, sob forma de programa ou grupo de profissionais de diversas áreas, configura-se como uma das medidas que devem fazer parte da política institucional que garanta permanência com qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais (MOREIRA, 2014; CASTRO; ALMEIDA, 2014). Rossetto e Zanetti (2014, p. 29) acrescentam que tais serviços

contribuem também “para a formação de sujeitos conscientes e comprometidos, rompendo com a ideia de incapacidade ainda presente na sociedade, reforçada inclusive por setores da Educação Especial e do Ensino Regular”.

Considerando que a UEL dispõe de legislação específica para esse alunado, essas diretrizes indicam que a universidade está consolidando uma política institucional consistente em relação à inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior para além das iniciativas isoladas, conforme apontado por Pimentel et al. (2012).

Atrofia Muscular Espinhal como NEE

Atrofia muscular espinhal, de acordo com a revisão de bibliografia realizada por Sousa et al. (2013), é uma doença neuromuscular autossômica recessiva caracterizada por fraqueza muscular, problemas ortopédicos, complicações alimentares e declínio da função respiratória, tendo como condição uma deficiência física.

A deficiência física é definida pelo Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004) como o

comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema Osteoarticular, o Sistema Muscular e o Sistema Nervoso. As doenças ou lesões que afetam quaisquer desses sistemas, isoladamente ou em conjunto, podem produzir grandes limitações físicas de grau e gravidades variáveis, segundo os segmentos corporais afetados e o tipo de lesão ocorrida.

É importante ressaltar que, independentemente do grau de comprometimento da deficiência física apresentada pelo estudante, cabe à instituição de ensino superior promover o acesso, a permanência e a participação desse indivíduo. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, essas ações

envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 11).

Essas observações são importantes para conduzir as ações institucionais no momento de receber e pensar as estratégias a serem utilizadas no processo de inclusão educacional do estudante com deficiência no ensino superior, e para evitar que as universidades enfatizem mais as limitações do que a responsabilidade do professor e da instituição (ROSSETTO; ZANETTI, 2014). Sendo assim, a comunidade universitária não deve usar a deficiência para não cumprir o direito à educação superior.

Evasão e deficiência

De acordo com Silva e Dore (2016), há vários fatores associados à evasão, que podem ser tanto de ordem individual quanto institucional: no primeiro caso, são exemplos a necessidade de trabalhar e o desinteresse pelo curso, entre outros; em se tratando do fator institucional, estão relacionados principalmente os aspectos da instituição de ensino, como o currículo, a formação e as atitudes dos professores, o projeto político-pedagógico, o atendimento educacional especializado, entre outros. Assim, é necessário contextualizar a situação do sujeito e da escola para entender os fatores associados ao processo de evasão escolar.

No caso de pessoas com deficiência, alguns estudos apontam a necessidade de práticas especializadas no sentido de reduzir a evasão: a) importância do acompanhamento sistemático do estudante, reestruturação curricular, orientações pedagógicas e psicológicas quando necessárias (TONTINI; WALTER, 2014); b) participação em projetos de pesquisa (VILLAS BOAS, 2003); c) integração com a instituição e expectativa do aluno em relação a sua formação (SILVA FILHO et al., 2007); d) participação efetiva no curso, interação com pares e com recursos tecnológicos (SILVA; FOSSATTI, 2014); e) insatisfação com o projeto político-pedagógico do curso, com professores, com infraestrutura, e reprovação em disciplinas (SOUZA; PETRO; GESSONGER, 2012).

Em estudo conduzido por Silva e Dore (2016) com estudantes de cursos profissionalizantes, os resultados mostraram que os fatores associados ao abandono escolar de alunos com deficiência têm pontos em comum com aqueles dos alunos evadidos em geral, o que abrange, por exemplo, a necessidade de trabalhar. Os autores apresentam, contudo, pontos específicos que dizem respeito apenas aos

alunos com deficiência, tais como questões de saúde e habilitação/reabilitação, como também a ausência do atendimento educacional especializado.

Desenvolvimento

Para este trabalho, optou-se pelo relato de experiência de atendimento educacional especializado (AEE) de um estudante de 17 anos com atrofia muscular espinhal, que ingressou na UEL em 2015, aprovado em 1º lugar no vestibular do Curso de Engenharia Elétrica. O Projeto Político-Pedagógico desse curso traça o perfil do concluinte:

deve trabalhar com flexibilidade em qualquer ramo derivado da sua área de formação currículo, tanto na área técnica quanto na área administrativa, desenvolver projetos variados da área eletro-eletrônica, seja em aplicações específicas ou em projetos conjuntos que envolvam interfaces com outras áreas de conhecimento; desenvolver projetos de pesquisa com rigor metodológico e acadêmico (UEL, 2006, p. 10).

O curso é composto por disciplinas semestrais e anuais, atividades acadêmicas especiais obrigatórias (estágio e trabalho de conclusão de curso) e 170 horas de atividades acadêmicas complementares (participação em monitorias, projetos, disciplinas especiais entre outras) em cinco anos, com disciplinas com carga horária teórica e prática (UEL, 2005). As aulas são ministradas em sala de aula e em laboratórios específicos no *campus*, em período integral.

Conforme afirmam Rossetto e Zanetti (2014, p. 22), na aprovação do vestibular e efetivação da matrícula, “são indicadas as necessidades de permanência na graduação, com condições que possibilitem a aprendizagem e a participação desse aluno na vida acadêmica da universidade”.

No acompanhamento do estudante em questão, foram importantes as participações de diferentes setores da universidade para atendimento das necessidades envolvidas como: Prefeitura do *Campus*, Direção dos Centros de Estudos, e Pró-Reitorias de Graduação, de Administração e Finanças, de Planejamento e de Recursos Humanos entre outros.

É importante mencionar que o estudante participou de todos os processos de tomadas de decisões coordenadas pelo NAC, o que, de acordo com as

orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), garantiu o atendimento a suas necessidades, evitando os excessos que dificultavam sua independência e favorecendo o sentimento de pertencimento à comunidade universitária.

A partir das demandas identificadas e apresentadas pelo estudante, o AEE envolveu quatro etapas, com ações interligadas nas áreas de:

1. Acessibilidade física;
2. Acessibilidade pedagógica;
3. Barreiras atitudinal;
4. Cuidados

Resultados

A informação sobre a condição do estudante foi feita pela Coordenadoria de Processos Seletivos da UEL em função do atendimento diferenciado que havia sido disponibilizado ao candidato durante o processo seletivo vestibular. Com a efetivação da matrícula e seguindo o protocolo de atendimento do NAC, foi feito um primeiro contato via telefone para disponibilizar o serviço de atendimento educacional especializado.

Após algumas entrevistas com o estudante e a mãe, que o acompanhava em todas as atividades, identificaram-se demandas a partir das seguintes condições:

1 - Devido à pouca força nos membros superiores e inferiores, o estudante não conseguia fazer movimentos básicos, como manusear o material, escrever etc. Além disso, seu tronco apresentava pouca sustentação, o que o fazia ficar o tempo todo na cadeira (adaptada para sua situação);

2 - O estudante apresentava impossibilidade para escrever e necessidade de um transcritor;

3 - Além da cadeira adaptada, o estudante fazia uso de uma mesa adaptada na cadeira, um porta-livro e utilizava um *notebook* para fazer anotações;

5 - O estudante informou que, em sua trajetória escolar, fazia suas provas em formato digital, e quando isso não era possível, alguém transcrevia as respostas; além disso, o estudante sempre dispôs de tempo extra para sua realização;

6 - O estudante precisava, com frequência, de ajuda para ajustar o corpo na cadeira (cabeça, tronco, braços e pernas), pois ficava muito tempo parado, o que lhe causava dor, e também para passar por alguns obstáculos arquitetônicos, como degraus, escadas e buracos;

7 - Em suas primeiras atividades na UEL, o estudante teve dificuldades nos corredores com degraus e escadas, além de buracos, caminhos irregulares e dificuldade para se locomover em condições de chuva.

8 - O estudante precisava de ajuda para realizar ações básicas de higiene, alimentação e locomoção.

A partir da identificação dessas necessidades apresentadas pelos estudantes, buscaram-se soluções diversificadas de acessibilidade em seus diferentes aspectos e que levassem em consideração o entendimento de acessibilidade como

condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, Art. 3º. III).

1 - *Acessibilidade física*

Também entendida como acessibilidade arquitetônica, prevê a eliminação das barreiras ambientais físicas nas residências, nos edifícios, nos espaços e equipamentos urbanos. Ressalta-se que, de acordo com Santiago (2011), a acessibilidade física beneficia pessoas com e sem deficiência, permitindo a vida cotidiana com segurança e comodidade.

O curso de Engenharia Elétrica concentrava a maioria de suas atividades no Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU), mas também se desenvolvia em outros espaços no *campus*. Dessa forma, a primeira providência foi alocar no CTU todas as disciplinas possíveis e, assim, evitar o deslocamento do estudante pelo *campus*.

Considerando que havia uma série de adequações para serem realizadas em cumprimento à legislação vigente, uma arquiteta, colaboradora do NAC, realizou um estudo com observação *in loco* para identificação dos problemas, com anotações e registro fotográfico. Essa colaboradora apresentou possíveis soluções, que foram

discutidas com a equipe do NAC e gestores envolvidos, sendo sanadas dentro das possibilidades institucionais. Alguns exemplos¹²⁴ são apresentados na sequência.

ESTACIONAMENTO

O CTU possuía dois espaços de estacionamento, sendo o primeiro na parte posterior do prédio, e o segundo, próximo à biblioteca central (ao lado do CTU). Mas era preciso cruzar o calçadão central. No primeiro estacionamento, podia-se observar a existência de vaga reservada para pessoas com deficiência. No entanto, essa vaga não estava demarcada adequadamente, como se pode observar nas Figuras 1 e 2, a seguir.

Figuras 1 e 2: Acesso e vaga reservada do estacionamento do CTU



Fonte: Arquivos da pesquisa

Percebia-se a inexistência de sinalização no piso (faixa zebra amarela) do espaço para circulação de pessoa com necessidade especial ao lado da vaga exclusiva.

No segundo estacionamento, próximo à biblioteca, não existia vaga para PNE, além de não ser acessível à pessoas com mobilidade reduzida, como se pode observar na Figura 3.

¹²⁴ Os dados de acessibilidade física, bem como as fotos apresentadas, foram organizados pela arquiteta residente técnica Ariane Lopes e pela arquiteta Angela Soares, ambas da Pró-Reitoria de Planejamento e colaboradoras no Núcleo de Acessibilidade da UEL.

Figura 3: Estacionamento ao lado da Biblioteca

Fonte: Arquivos da pesquisa

Para corrigir essas barreiras, houve a demarcação no piso do espaço de circulação de pessoa com deficiência, ao lado das vagas de estacionamento do CTU e em outros locais da UEL onde também havia vagas para PNE. Também foram criadas novas vagas, que atendiam melhor às necessidades do estudante em questão (próximas de laboratórios ou de outros espaços de atividades acadêmicas do estudante sob estudo).

ACESSO

O acesso ao bloco do CTU acontece por meio de escadas e rampas. Na Figura 4, a seguir, é mostrada a escada do acesso principal, pelo calçadão, em que se observa a inexistência de sinalização visual nos degraus e no guarda-corpo. Além disso, não havia alternativa de acesso com rampas nessa entrada.

Figura 4: Acesso principal do CTU

Fonte: Arquivos da pesquisa

Como o estudante vinha de carro e estacionava atrás do bloco do CTU, na vaga reservada (Figura 1), priorizou-se melhorar este acesso, pois a rampa desse estacionamento até o bloco de salas de aula estava adequada às normas de acessibilidade em termos de inclinação, precisando apenas de ajustes em seus pisos, que estavam irregulares, sem corrimãos e sem guia de balizamento, conforme as Figuras 5, 6 e 7, a seguir.

Figura 5: Acesso do estacionamento por meio de rampa



Fonte: Arquivos da pesquisa

Figuras 6 e 7: Acesso do estacionamento até as salas de aula do CTU



Fonte: Arquivos da pesquisa

A solução imediata foi regularizar o piso, realizar a poda das árvores que invadiam o caminho e intensificar a manutenção do local, mantendo o trajeto livre de folhas ou de outras barreiras.

Nas figuras 8 e 9, pode-se observar os acessos do bloco de salas de aula do CTU para o calçadão central. O caminho de acesso do prédio ao calçadão não pode ser identificado como rampa por não possuir inclinação igual ou maior que 5%. O piso está irregular, dificultando a passagem de dispositivos com rodas, demandando, assim, a retirada do calçamento existente e construção de um novo,

dada a importância desse acesso para conectar o edifício à biblioteca, cantina, restaurante universitário, entre outros setores.

Figuras 8 e 9: Acesso do bloco de salas de aula do CTU para o calçadão central



Fonte: Arquivos da pesquisa

Por fim, o acesso do calçadão para o estacionamento apresentava barreiras arquitetônicas para pessoas com mobilidade reduzida, pela presença de degraus e irregularidades no piso, como se pode observar nas Figuras 10 e 11, a seguir.

Figuras 10 e 11: Acesso do estacionamento ao calçadão, em direção ao edifício



Fonte: Arquivos da pesquisa

Houve a regularização dos pisos das rotas acessíveis, em especial dos Centros de Estudo onde o estudante tinha aulas, o que diminuiu a trepidação da cadeira de rodas, e houve ainda construção de rampas.

SALAS DE AULA

As salas de aula permitiam a circulação de cadeira de rodas, e as portas com desníveis, que formam degraus, já estavam com rampinhas de acesso, como se pode observar na Figura 12, a seguir.

Figura 12: Rampa de acesso à sala de aula



Fonte: Arquivos da pesquisa

LABORATÓRIOS

Durante o 1º ano, o estudante tinha aulas em apenas um laboratório no piso superior do CTU, mas havia um elevador para acesso ao local. No entanto, para o 2º ano do estudante, houve a necessidade de realizar aulas em outros laboratórios, que estavam alocados em prédios sem acessibilidade. Após diversas reuniões com os gestores da instituição, optou-se pela transferência desses laboratórios para o CTU, uma vez que os custos de acessibilidade seriam menores neste espaço e atenderiam de maneira satisfatória as necessidades do estudante.

Santiago (2011) evidenciou burocracia nas ações de pequenas modificações nas instâncias universitárias, poucos recursos orçamentários, necessidade de modificações também em prédios novos, atrasos nas modificações e licitações diferentes para obras nos mesmos prédios. Na UEL, esses obstáculos se fizeram presentes; no entanto, foram sendo superados com o envolvimento de diferentes instâncias da universidade em inúmeras reuniões realizadas com definição de ações e prazos. Embora os procedimentos realizados tenham garantido o acesso do estudante até o momento, novas intervenções precisarão ser discutidas ao longo da permanência do estudante.

2 - Acessibilidade pedagógica

Entende-se por acessibilidade pedagógica a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente, ou seja, à forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional, determinando, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas.

Para atuar nessa área, houve diferentes reuniões entre o NAC e a coordenação do Colegiado de Curso, para compreender as dinâmicas de ensino do curso, para entender como se davam as relações entre os professores e alunos, bem como para discutir as atividades que seriam desenvolvidas entre os pares. A compreensão dessa dinâmica era importante para propor práticas pedagógicas acessíveis ao estudante, as quais são compatíveis com os objetivos pedagógicos dos docentes, de forma a levar informações e orientações sobre as características e necessidades educacionais. Objetivou-se a compreensão das potencialidades e necessidades, para que os docentes pudessem contribuir de forma significativa para o ensino e para a aprendizagem do estudante.

A presença de um estudante com deficiência na universidade causa, em um primeiro momento, dúvidas, incertezas e inquietações. Pimentel et al. (2012) apontam o problema da falta de formação dos docentes e coordenadores de curso para promover a adaptação curricular (objetivos, metodologia, recursos, avaliação, conteúdo).

De acordo com Calheiros e Fumes (2016), alguns professores podem apresentar compreensão equivocada de inclusão ao acreditarem não serem necessárias modificações em sua prática docente, alegando tratamento desigual aos demais estudantes.

O contato com os professores demonstra desconhecimento e preocupação em relação ao ensino do estudante com deficiência, uma vez que, como mestres e doutores em suas áreas específicas, em geral, não tiveram acesso ao conhecimento sobre Educação Especial. De acordo com Lima e Moreira, é importante que o

professor universitário seja conhecedor não só da sua área de atuação, mas também sobre o desenvolvimento humano, sobre

as peculiaridades e diversidades dos comportamentos, bem como sobre as necessidades de aprendizagem específicas do público-alvo da Educação Especial (LIMA; MOREIRA, 2014, p. 16).

Entretanto, Moreira, Bolsanello e Seger (2011) esclarecem que há professores que não estão alheios à inclusão, demonstrando cuidado às especificidades, procurando informações e tendo atitudes mais positivas, como respeito, incentivo e criatividade nas práticas pedagógicas.

Após algumas reuniões, foi realizada uma atividade de formação para todos os professores do curso, em que foram discutidas questões sobre a atrofia muscular espinhal e possibilidades de ação docente. A formação foi conduzida pela equipe do NAC e por uma fisioterapeuta convidada. Os esclarecimentos de uma profissional da área sobre atrofia muscular espinhal promoveu o conhecimento da diversidade e complexidade da deficiência física, possibilitando aos professores, com base em suas observações e seu conhecimento específico, o planejamento de estratégias favoráveis às potencialidades do estudante (BRASIL, 2006).

No início do 2º ano letivo do estudante, outras reuniões foram realizadas sempre que solicitadas pelo corpo docente para discutir questões pontuais. Esses momentos organizados pelo NAC possibilitaram cooperação e troca de experiência entre os professores, compartilhando práticas, ideias e sugestões de adequações pedagógicas nas diferentes situações de ensino e aprendizagem.

Outra atividade de formação oferecida à comunidade universitária foi o evento bianual intitulado Seminário sobre Inclusão no Ensino Superior (SIES), constituindo um momento de divulgação de conhecimento científico e troca de experiências entre instituições de ensino superior para o processo de inclusão de pessoas com NEE. Desenvolver atividades que ampliem ainda mais a discussão sobre as pessoas com deficiência e discutam as concepções equivocadas sobre elas são relevantes na superação da exclusão (ROSSETTO; ZANETTI, 2014).

Finalmente, entende-se que o estudante com NEE deve participar das atividades propostas junto com os outros alunos, desempenhando tarefas ou papéis de acordo com suas possibilidades. Sua participação efetiva lhe proporcionará sentimento de pertencimento ao grupo, garantindo, assim, melhor interação social. Castro e Almeida (2014) esclarecem que o acesso ao conhecimento, atitudes posi-

tivas, materiais e recursos adaptados são facilitadores da permanência do estudante com deficiência no ensino superior e permitem aos estudantes participação plena na vida acadêmica.

3 - Barreira atitudinal

Entende-se por barreira atitudinal as “atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

Todas as atividades relacionadas ao AEE do estudante (reuniões com docentes, gestores ou formações) foram oportunidades para discutir a legislação de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), leis, decretos e resoluções em vigor, respeito, atitudes e inclusão de pessoas com deficiência.

Para Rossetto e Zanetti (2014), um dos desafios dos serviços de AEE no ensino superior é considerar as várias dimensões do indivíduo, conscientizando a comunidade universitária para o fato de que as pessoas com deficiência vão além de suas características físicas, sensoriais, de inteligência ou de comportamento.

4 - Cuidados

A inclusão escolar de pessoas com deficiência é uma realidade cada vez mais frequente na educação superior. Apesar de a ação educacional estar respaldada nas leis e apresentar grandes avanços, esse é um processo que apresenta inúmeras dificuldades, constituindo um grande desafio a ser superado por todos aqueles que nele estão envolvidos.

Diante dessa realidade, a possibilidade da entrada de uma pessoa com deficiência na faculdade, em especial quando exige cuidados específicos e acompanhamento integral, parece ser recebida pelos pais, em um primeiro momento, com muita apreensão e medo. Esse temor é ainda reforçado pela atitude das próprias instituições de ensino, que alegam estar despreparadas para incluir essas pessoas no ambiente universitário e pouco aptas para enfrentar o desafio de uma educação para um estudante com deficiência.

Para atendimento ao estudante, o NAC solicitou à Prograd – UEL a criação de duas vagas de estágio. Após a seleção de candidatos, contrataram-se dois estudantes do Curso Profissionalizante de Técnico de Enfermagem para atuarem como cuidadores. O trabalho desses estagiários é o de auxiliar o estudante desde sua chegada ao estacionamento do *campus*, na locomoção até a sala de aula e montagem do computador adaptado do próprio aluno (que desenvolve todas as atividades solicitadas pelos professores); quando o estudante necessita de algo, solicita-o ao estagiário/cuidador do período, como, por exemplo: na movimentação de membros para evitar desconforto e surgimento de úlceras; na alimentação e na ingestão de líquidos; na higiene; no uso do banheiro; e, por fim, após o término da aula, na locomoção até o estacionamento para sua saída.

Considerando que o curso é integral, cada cuidador tem carga horária de 30 horas semanais, ficando cada um em um período no auxílio ao estudante. Por essa razão, também foi disponibilizada uma “sala de descanso”, onde o estudante pode receber cuidados como alongamento, alimentação ou higiene, quando necessários.

Conclusão

Desde a criação do NAC, pode-se observar o aumento do número de matrículas de estudantes com deficiência e consequente ampliação das ações voltadas para os atendimentos a suas necessidades.

O trabalho sistematizado e contínuo desenvolvido pelo NAC, desde o início da vida acadêmica do estudante, tem procurado oferecer condições de permanência e participação plena nas atividades acadêmicas. Conforme apontado por Moreira, Bolsanello e Seger,

as ações e encaminhamentos destinados à garantia da permanência desses estudantes na Instituição precisam ser constantemente revisitos. Para tanto, a participação e o engajamento dos mesmos é crucial para assegurar seus direitos e o atendimento às suas necessidades (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011, p. 140).

As estratégias de ação no cotidiano escolar inclusivo são necessárias para que a instituição responda aos desafios que são atribuídos no cumprimento da função de inclusão.

Referências

ATIQUE, M.; ZAHER, H. **Educação inclusiva no ensino superior: políticas públicas e acesso às pessoas portadoras de deficiência**. 1999. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/bh/hugo_zaher.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://i0.statig.com.br/educacao/inclusao-de-alunos-necessidades-especiais.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento Orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**. SECADI/SESu. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2017.

_____. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm#art127>. Acesso em: 25 nov. 2016.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A inclusão de universitários em cursos de educação física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 523-539, jul. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&xpath%5B%5D=2605>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

CASTRO, S. F.; ALMEIDA, M. A. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira Educação Especial**,

Marília, v. 20, n. 2, p. 179-194, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n2/03.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

LIMA, D. M. M. P.; MOREIRA, L. C. Identificação e atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação na universidade. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL E REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 10, 2014. Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1415-0.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MOREIRA, L. C. O acesso do aluno com deficiência à universidade: em discussão as bancas especiais e o sistema de reserva de vagas. In: MARQUEZINE, M. C.; BUSTO, R. M.; FUJISAWA, D. S. (Orgs.). **Reflexões, experiências e práticas sobre inclusão**. São Carlos: ABPEE; Marquezine & Manzini, 2014. p. 133-145.

_____; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. Ingresso e permanência na universidade: alunos com deficiência em foco. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 125-143, jul./set., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/09.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PIMENTEL, S. C. et al. **O acesso do jovem com deficiência no ensino superior: experiência no Recôncavo da Bahia**. 2012. Disponível em: <<http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/TRABALHO-26.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

ROSSETTO, E.; ZANETTI, P. S. Programa Institucional de Ações Relativas à Pessoa com Necessidades Especiais – PEE: rompendo barreiras físicas e atitudinais. In: UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Programa Institucional de Ações Relativas à Pessoa com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: Edunioeste, 2014. p. 19-31.

SANTIAGO, Z. M. P. A acessibilidade de pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior: o caso da Universidade Federal do Ceará. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., 2011. São Luís. **Anais...** Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/12993/1/2011_eve_acessi.pdf>. Acesso em: 18 nov.2016.

SILVA, I. M. A.; DORE, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 203-214, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SILVA, P. C. A.; FOSSATTI, P. As causas da evasão dos estudantes da educação superior: um estudo de caso da Unilasalle Canoas. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL E REUNIÃO CIENTÍFICA

REGIONAL DA ANPED SUL, 10, 2014. Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/713-0.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

SOUSA, R. C. M. de et al. Composição corporal e expansão torácica em indivíduos que vivem e convivem com atrofia muscular espinhal tipo I e II. **Journal of Human Growth and Development**, v. 23, n. 2, p. 164-169, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/viewFile/61291/64227>>. Acesso em: 18 nov. 2016

SOUZA, C. T.; PETRO, C. S.; GESSONGER, R. M. Um estudo sobre evasão no ensino superior no Brasil nos últimos dez anos. In: CONFERENCIA LATINO-AMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACION SUPERIOR, 2., 2012. Porto Alegre. **Anais...** Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_44-.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/05.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. Pró-Reitoria de Graduação. **Resolução CEPE nº 355/2005**. Reformula o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Engenharia – Habilitação: Engenharia Elétrica, a ser implantado a partir do ano letivo de 2006. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/pp/documentos/engenharia_eletrica.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2016.

_____. Universidade Estadual de Londrina. Pró-Reitoria de Planejamento. **UEL em dados 2015**. Londrina, 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/portal/pages/arquivos/uel_em_dados/FOLDER_UEL_EM_DADOS_2016.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

_____. Universidade Estadual de Londrina. Pró Reitoria de Planejamento. **Plano de desenvolvimento institucional atualizado**. Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/legislacao/PDI_2010_2015.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2016.

VILLAS BOAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2017.

ANÁLISE PREDITIVA DE EVASÃO PARA AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO E APRENDIZAGEM (MOODLE): UMA ABORDAGEM MULTIFATORIAL

Carmen Maria Cipriani Pandini¹²⁵
Soeli Francisca Mazzini Monte Blanco¹²⁶
Sabrina Bleicher¹²⁷

Introdução

Este capítulo contextualiza um Projeto de Inovação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), aprovado pelo Edital nº 003/2015 do Sistema UAB/Capes, que propõe o desenvolvimento de uma solução computacional, de licenciamento aberto, na área de *Learning Analytics* (LA). O objetivo é a análise dos fatores críticos e de risco que influenciam a evasão de estudantes no ensino superior das instituições públicas e a posterior proposição de estratégias para a revisão de práticas e/ou de falhas em todas os âmbitos: acadêmico, técnico e pedagógico. Prevê-se, neste Projeto, que o artefato tecnológico desenvolvido mantenha comunicação direta com o *software* AVA-Moodle, utilizado pela maioria das instituições públicas brasileiras, e que contribua de modo significativo, com dados e reflexões para análises futuras no contexto da formação em Educação a Distância em relação ao fenômeno da evasão em cursos superiores do Sistema UAB.

¹²⁵ Professora do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora do Laboratório Multidisciplinar de Desenho e Produção de Material didático para a EaD. (Multi.Lab.EaD/CEAD). Coordenadora UAB. Membro da Câmara de EaD/ABRUEM. Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Educação/UDESC. Graduada em Pedagogia/FURB.

¹²⁶ Professora do Centro de Educação a Distância/Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Diretora de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Educação a Distância/UDESC. Doutora e Mestre em Engenharia Química/UFSC. Graduada em Farmácia Bioquímica, Tecnologia de Alimentos /UFSM.

¹²⁷ Professora do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina (IFSC). Pesquisadora vinculada ao Multi.Lab.EaD. Doutora em Mídias do Conhecimento pela UFSC. Mestre em Design (Estudos Editoriais) pela Universidade de Aveiro, Portugal. Graduada em Design/UFSC.

Parte-se do conceito de evasão definido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1995, p. 15), que a caracteriza como “a saída definitiva do aluno do seu curso de origem sem concluí-lo” e especifica três modalidades para esse tipo de fenômeno: a evasão do curso (desligamento do curso superior em função de abandono – não-matrícula –, transferência ou reescolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional; a evasão da instituição (desligamento da instituição na qual está matriculado); e a evasão do sistema (abandono definitivo ou temporário do ensino superior) (RIBEIRO, 2005; BRASIL, 1995). Tais definições foram desenvolvidas pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que, em 1995, foi criada pelo antigo Ministério da Educação e Cultura com o propósito de iniciar análises e pesquisas sobre evasão educacional no Brasil (RIBEIRO, 2005). Embora duas décadas tenham se passado, o tema da evasão ainda tem aparecido com frequência nas discussões das IES, considerado ainda um desafio de complexa resolução.

Verifica-se que, nos cursos superiores oferecidos na modalidade a distância, a evasão também é uma das maiores dificuldades enfrentadas, sendo que, no Brasil, a média geral é de aproximadamente 20% (ABED, 2014). Alguns cursos chegam a índices de até 50%¹²⁸. No Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sabe-se que o número de estudantes que compõe essa estatística também é considerado crítico em algumas áreas¹²⁹. Nesse sentido, identificar com antecedência aqueles que apresentam dificuldades e buscar procedimentos de retenção é uma tarefa difícil de ser implementada, principalmente quando se trabalha com perfis diferenciados e estudantes culturalmente diversos.

Esse Projeto, de caráter quantiqualitativo, busca encontrar soluções e alternativas que promovam uma diminuição da evasão dos cursos oferecidos na modalidade a distância e a retenção, com vista à atenção à gestão da aprendizagem e seus estilos. O Projeto aporta princípios da pesquisa-ação como metodologia, que, conforme Thiollent, é

¹²⁸ Documento Técnico 1: Levantamento e análise dos fatores críticos sobre baixo índice de estudantes formados no Sistema UAB. Capes/UAB/CGPC. Mimeo, 2016.

¹²⁹ Documento Técnico 1: Levantamento e análise dos fatores críticos sobre baixo índice de estudantes formados no Sistema UAB. Capes/UAB/CGPC. Mimeo, 2016.

[...] um tipo de pesquisa social, de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2003, p. 14).

A pesquisa-ação será desenvolvida com recursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) aprovados pela Capes no Edital nº 003/2015, que está em desenvolvimento no Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Possui como justificativa inicial os altos índices de evasão em cursos a distância no Programa UAB em diferentes áreas. Para o levantamento dos dados e respectivas análises, propõe-se o desenvolvimento de uma solução computacional na área de *Learning Analytics* (LA) para prever a evasão em cursos a distância em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e a criação de estratégias de intervenção com intuito de reter os estudantes identificados com potencial de evadir. Prevê-se que o artefato tecnológico desenvolvido mantenha comunicação direta com o Moodle, sistema de gestão de aprendizagem utilizado pela maioria da IES brasileiras. O *locus* de desenvolvimento e validação dos dados iniciais será o Curso de Pedagogia do Centro de Educação a Distância da UDESC, estendendo-se às universidades públicas estaduais associadas à Associação Brasileira de Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e compartilhando com as universidades do Sistema UAB/Capes. O referido sistema de análise será abastecido com dados dos estudantes, provenientes do ambiente virtual Moodle, do Sistema de Gerenciamento Acadêmico, da Comissão Própria de Avaliação (CPA), da Comissão Setorial de Avaliação (CSA). Como resultado, o produto permitirá ao docente diagnosticar, intervir e reter estudantes que estão nos grupos de risco, evitando uma possível desistência do curso. O *software* terá licenciamento aberto de modo a ser utilizável e adaptado para outras IES do sistema da UAB. Neste trabalho, portanto, pretende-se contribuir com levantamentos de dados estatísticos que poderão ser utilizados para análises futuras de cenários no contexto da formação e financiamento no Sistema UAB.

Com base nos pressupostos da pesquisa-ação, o Projeto propõe, a partir de seus objetivos, o atendimento a três dimensões:

1. **Conhecimento:** obter informações a partir de dados oriundos dos sistemas e plataformas que mantêm dados e registros das ações dos estudantes em cursos de graduação (neste caso, o curso de Pedagogia a Distância da UDESC);
2. **Solução prática:** contribuir para o equacionamento dos problemas da evasão, propondo soluções correspondentes aos resultados alcançados, com a finalidade de melhoria da qualidade dos processos educacionais.
3. **Disseminação:** compartilhar conhecimento na forma de proposições aplicáveis em diferentes contextos institucionais.

A proposta de intervenção, com auxílio do *Learning Analytics* (LA), servirá à finalidade de retenção de estudantes em IES, cujo foco será a atuação nos fatores críticos e de risco, considerando os diferentes elementos de execução: da oferta, dos cursos e da metodologia. Desse modo, a IES poderá criar estratégias de atuação com intuito estabelecer uma relação mais ajustada na gestão institucional e da aprendizagem institucional que possibilita a revisão de processos e práticas com o aproveitamento dos dados com aporte da tecnologia.

De acordo com Ferreira e Andrade (2013), o aproveitamento das vantagens do uso das tecnologias digitais ou de informação e comunicação (TIC), especialmente no que se refere a armazenamento e análise de dados, possibilita, por meio da definição de algoritmos complexos, extrair informação útil de conjuntos muito grandes de dados. De acordo com os autores:

Existe uma relação simbiótica entre a crescente facilidade, e consequente universalidade, no uso da Tecnologia da Informação (TI) e a capacidade que a tecnologia tem “compreender” os seres humanos, no sentido de dar significado a grandes volumes de dados que indicam preferências, identificam padrões e traçam perfis (FERREIRA; ANDRADE, 2013, p. 4).

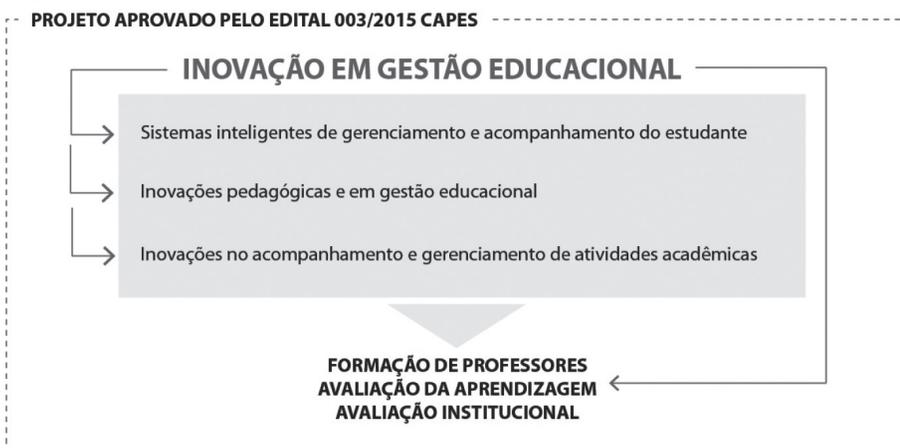
Exemplos da aplicação prática desse potencial são encontrados com mais frequência nas áreas de gestão, *marketing* e comércio eletrônico, que utilizam cada vez mais o grande volume de dados que “cada um de nós deixa registrado sempre que entra no mundo virtual” (FERREIRA; ANDRADE, 2003, p. 3). No campo

educacional, contudo, esse potencial ainda é pouco explorado. Por isso, sistemas que fazem uso do conceito do LA, ou seja, de análises preditivas aplicadas à aprendizagem, são considerados extremamente inovadores porque, apesar de receberem cada vez mais investimentos em todo o mundo, ainda resultam de pequenas e isoladas iniciativas (ABED, 2014). Soma-se a isso o fato de que sua adoção no âmbito educacional também é prenunciada como certa, em um futuro próximo (em dois ou três anos), segundo o relatório de tendências para a educação *Horizon Report* (JOHNSON et al., 2014).

De modo simples e objetivo, Ferreira e Andrade (2013) descrevem dois aspectos básicos que influenciam a tardia adoção do LA nos contextos educacionais:

Se na Gestão e em áreas afins, o *analytics* já está numa fase de maturidade, o seu uso na Educação ainda está na infância. Dois fatores importantes concorrem para este estágio embrionário: i) a manifestação mais tardia do interesse pelo potencial do *analytics* pelos atores do setor da Educação; ii) a exigência da conjunção de requisitos de ordem tecnológica, educacional e organizacional exponencia a complexidade (e dificuldade) no desenvolvimento de sistemas de *analytics* (FERREIRA; ANDRADE, 2013, p. 4).

Considerando o exposto, o Projeto relatado neste capítulo, aprovado pelo Edital nº 003/2015 da Capes, insere-se na linha de inovação em gestão educacional e tem como âmbitos de atuação, as áreas de “sistemas inteligentes de gerenciamento e acompanhamento do estudante”, “inovações pedagógicas e em gestão educacional” e “inovações no acompanhamento e gerenciamento de atividades acadêmicas”. De modo transversal, esta pesquisa-ação perpassa dimensões voltadas ao aprimoramento da relação tecnologia-humano, à formação de professores e à avaliação da aprendizagem e institucional. O resumo das dimensões nas quais o Projeto se nutre estão resumidas na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Dimensões do Projeto

Fonte: Elaboração das autoras (2016)

O contexto da pesquisa e da intervenção

Em 2009, a UDESC assinou o termo de adesão para integrar o Sistema UAB, tendo iniciado suas ofertas somente em 2011, após a aprovação do convênio e liberação do repasse de recursos. À época (2009), matriculou 1.607 estudantes; entretanto, com a postergação do início das aulas, muitos estudantes não iniciaram as atividades acadêmicas, de modo que se constata um índice de evasão muito alto. Estes dados interferem nos índices gerais da EaD da universidade quando se calcula a evasão dos primeiros anos e a média geral do desempenho acadêmico. Do total de estudantes matriculados, cerca de 50% se formaram, considerando, inclusive, o segundo ingresso em 2012 para a complementação das vagas. Apesar de considerar o contexto, esses dados acionam um alerta na IES porque são números que ainda preocupam; ou seja, hoje, superam os índices gerais para o tipo de curso ofertado em EaD.

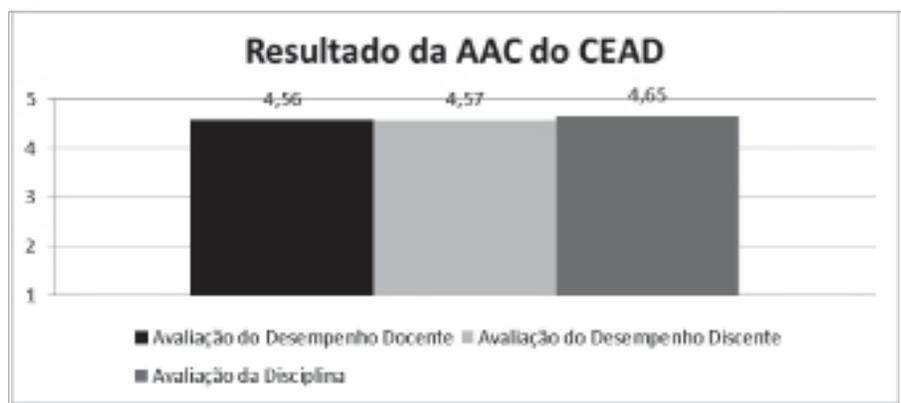
Nessa direção, a Comissão Setorial de Avaliação (CSA) e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) têm se preocupado em gerar estratégias para a minimização desse fenômeno, atuando em diferentes frentes – relação com o polo, organização didático-pedagógica, docência e sistema de avaliação –, buscando mapear os motivos pelas quais o estudante não conclui o curso. Entre os fatores levantados,

a “falta de tempo” e o “excesso de atividades no Curso” têm sido apontados pelos estudantes como pontos de atenção.

Nessa linha, houve uma reorganização tanto na oferta de disciplina quanto do planejamento de atividades, entre as ações imediatas. Mas, para além dessa questão, acredita-se que também a falta de proficiência tecnológica e a limitação no acesso à tecnologia constituem fatores que têm gerado dificuldades no desenvolvimento da formação acadêmica, principalmente pelo perfil dos ingressantes: estudantes mais velhos e residentes em locais cujo acesso à Internet ainda é precário, o que gera uma frustração diante das tarefas da formação.

Com relação à avaliação institucional (Avaliação das Ações do Curso), o Curso de Pedagogia tem permanecido sempre acima da média, inclusive, em relação aos demais Centros da Universidade, conforme mostra a Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Resultado da AAC do CEAD



Fonte: Comissão Setorial de Avaliação (2014)

Geradas, no Projeto em tela, algumas hipóteses, ainda é preciso desvelar, com fundamentos científicos a partir dos dados empíricos, as causas de evasão e as possibilidades de retenção em cursos de oferta pública em diferentes áreas, mapeando fatores culturais, sociais, tecnológicos, pedagógicos e outros.

Segundo o trabalho publicado por Davok e Bernard (2016), que trata da avaliação dos índices de evasão dos cursos de graduação da UDESC, a fórmula utilizada para o cálculo do índice de evasão nessa universidade é a mesma precon-

zada pelo MEC, segundo o Edital MEC/SESu nº 08/2007-REUNI, que estabelece uma relação entre o número de concluintes e ingressantes de determinada turma, considerando o tempo de integralização do curso, conforme fórmula a seguir:

Taxa de Evasão: C/I

Onde:

C = Número de acadêmicos concluintes (formados) da turma, ao final do período mínimo de integralização do curso. O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UDESC prevê um tempo mínimo de integralização de quatro anos.

I = Número de acadêmicos ingressantes (matriculados) na turma.

Para fins desta pesquisa, considerou-se que ocorre evasão quando o estudante abandona o curso, não efetuando a matrícula no tempo devido, ou quando ele a cancela. Seguindo esta linha, apresenta-se, na Tabela 1, a seguir, um resumo dos dados referentes à evasão no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UDESC.

Tabela 1 – Quadro comparativo do percentual de evasão, por semestre letivo, no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, das Turmas Ingressantes de 2011/2, 2012/1, 2013/2, 2014/2 e 2015/2

Período	Turmas				
	2011/2	2012/1	2013/2	2014/2	2015/2
1º Sem	9%	11%	3%	5%	2%
2º Sem	3%	25%	17%	15%	17%
3º Sem	33%	6%	8%	7%	
4º Sem	18%	3%	4%	4%	
5º Sem	5%	3%	4%		
6º Sem	1%	2%	2%		
7º Sem	1%	1%			
8º Sem	1%	0%			

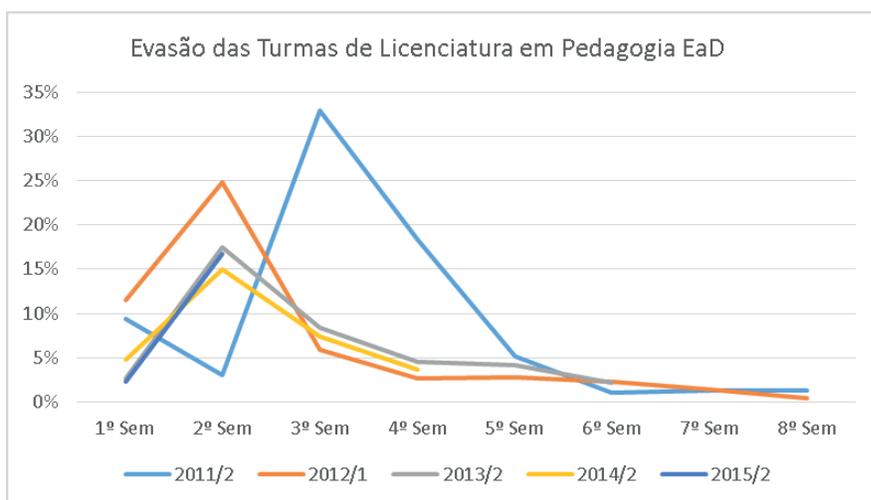
Fonte: Elaboração das autoras (2016), com base no Sistema de Gerenciamento Acadêmico da UDESC (SIGA)

Analisando a Tabela 1, pode-se verificar que as turmas que ingressaram no curso em 2011/2 e 2012/1 já possuem estudantes concluintes; as demais

turmas concluíram o 6º, 4º e 2º períodos e continuam em andamento. A análise desses dados deve levar em consideração a situação adversa que ocorreu logo após a entrada da primeira turma (2011/2), conforme já mencionado. Em virtude da implantação do Sistema de Gestão Acadêmica, no início do semestre de 2012/1, todos os estudantes que não trancaram oficialmente o curso foram matriculados automaticamente, de forma que o percentual de acadêmicos que abandonaram o curso nesse semestre só foi conhecido no semestre seguinte (2012/2), após a Secretaria Acadêmica de Graduação gerar o Relatório de Abandono de Curso, onde estão listados aqueles estudantes que não efetuaram a rematrícula, de acordo com o período estipulado pelo Calendário Acadêmico da instituição. Por esse motivo, o percentual de 33% de evasão na turma que ingressou em 2011/2 se refere, na verdade, à soma da evasão ocorrida nos semestres de 2012/1 e 2012/2.

A Figura 3, a seguir, apresenta o comportamento da Evasão no Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da UDESC.

Figura 3 – Percentual de evasão das turmas do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UDESC – comparação da evasão por turma de ingresso por semestre letivo



Fonte: Elaboração das autoras (2016), com base no SIGA

Observou-se que o maior percentual de evasão das turmas ocorreu entre o segundo e terceiro semestre, ou seja, no início do curso, dado que corrobora os estudos de Comarella (2009) e Maurício e Schlemmer (2014). Os autores analisaram dados de cursos ministrados na modalidade a distância e também observaram que a maior incidência de evasão ocorre nos primeiros meses do andamento desses cursos.

Pacheco (2007) declara que a dificuldade de acesso ao computador e à Internet para estudo, além da falta de tempo, são alguns dos fatores contribuintes da evasão, conforme se chegou à conclusão nas avaliações feitas pelas comissões anteriormente mencionadas.

Segundo Davok e Bernard (2016), que estudaram a avaliação dos índices de evasão dos cursos de graduação da UDESC, os resultados apontam que os menores índices de evasão, no período de 2008 a 2010, ocorreram nos cursos da área de Ciências da Saúde (19,6%), e os maiores, nos cursos das áreas de Ciências Exatas e da Terra (58,6%), Engenharia (41,0%) e Linguística, Letras e Artes (45,9%). O índice médio de evasão, nos 25 cursos avaliados, foi de 38,2%.

Para as turmas de 2011/1 e 2012/2, onde já há estudantes concluintes, aplicou-se a fórmula da taxa de evasão. Os resultados podem ser observados na Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Taxa de evasão do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, na UDESC

Taxa de evasão da turma – Turma 2011/2 do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD/UDESC		
Nº de ingressantes	1607	Percentual
Nº de concluintes	641	39,8%
Taxa de evasão	966	60,1%
Taxa de evasão da turma – Turma 2012/1 do Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EaD/UDESC		
Nº de ingressantes	619	Percentual
Nº de concluintes	303	48,9%
Taxa de evasão	316	51,1%

Sabe-se, entretanto, que este cenário não é realidade apenas da UDESC, mas o é também de outras universidades públicas integrantes do Sistema UAB. O Relatório Técnico¹³⁰, realizado pela Coordenação de Cursos e Projetos da Capes, intitulado “Dados Gerais de Ofertas e Quantitativos”, em 1º de junho de 2015, considerou a análise geral em cursos com percentual acima de 50% de não concluintes, categorizando fatores críticos como “itens essenciais e fundamentais para o alcance dos objetivos formativos do Sistema UAB”. São eles: fatores pedagógicos; fatores administrativos; fatores financeiros; corpo docente da IES; discente da IES; polo de apoio presencial. Porém, segundo o documento, não basta atuar sobre “os fatores críticos já conhecidos pela comunidade acadêmica que integra o Sistema UAB, mas é necessário conhecer outros fatores críticos que tem contribuído para o baixo índice de estudantes formados no âmbito do Sistema UAB na visão dos coordenadores de curso” (p. 6).

Segundo Eloísa Vidal (2016, p. 1), da Universidade Estadual do Ceará, “os dados obtidos apontam para dificuldades que podem ser consideradas críticas em todas as categorias, embora nenhuma delas seja intransponível ou mesmo represente comprometimento da continuidade do programa”. Segundo a pesquisadora, é preciso tratar contextualmente as análises sobre evasão e considerar as diferentes variáveis da oferta, de forma qualitativa, inclusive a natureza de curso, referindo-se às médias de evasão levantados no relatório técnico da UAB/Capes:

A explicação desse fenômeno é multivariável, mas um dos fatores de forte impacto é, sem dúvida, a natureza do curso, nos casos de Física, Química e Matemática, que são considerados difíceis pela totalidade dos alunos. Pesquisas qualitativas e longitudinais ajudariam no entendimento da situação, tanto para os cursos presenciais com a distância (VIDAL, 2016, p. 3).

Segundo o relatório em questão, e conforme apresentado na Figura 4,

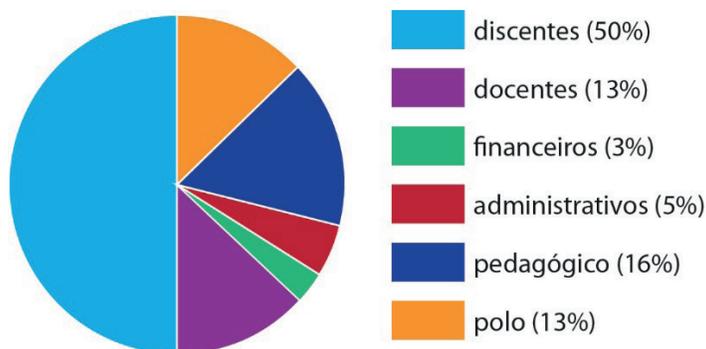
Os fatores relacionados aos discentes aparecem em 50% dos relatórios pedagógicos de cursos apresentados, seguido de fatores pedagógicos com 16%. Os fatores relacionados a docentes e ao

¹³⁰ Documento Técnico 1: Levantamento e análise dos fatores críticos sobre baixo índice de estudantes formados no Sistema UAB. O corte para a realização do trabalho foram as instituições integrantes do Sistema UAB com ofertas de cursos de licenciatura, bacharelado e especialização *lato sensu*, com encerramento previsto até 31/12/2014 e que tiveram cursos com índice de formação inferior a 50%, apurados em relação aos estudantes matriculados. Das 106 IES que integram o Sistema UAB, 78 compõem o grupo de instituições pesquisadas, e em 439 ofertas dessas IES, o índice de aproveitamento quanto a estudantes formados fica abaixo de 50%.

polo de apoio presencial apareceram em 13% dos relatórios, e por fim fatores administrativos 5% e fatores financeiros 3% (VIDAL, 2016, p. 9).

Certamente, trata-se de dados que precisam ser analisados também à luz dos distintos contextos em que ocorrem.

Figura 4 – Frequência de fatores críticos identificados



Fonte: Adaptado do Relatório Google Forms e dados SISUaB/2015

A análise dos dados foi feita a partir de relatórios produzidos pelos coordenadores dos respectivos cursos e teve como objetivos:

- proporcionar maior transparência às ações da DED/Capes sobre o desempenho do Sistema UAB;
- auxiliar na tomada de decisão, com informações úteis que qualificam as decisões;
- possibilitar o aperfeiçoamento dos critérios de análise das propostas submetidas a essa agência para concessão de apoio;
- promover a aprendizagem e a disseminação do conhecimento junto às IES integrantes do Sistema UAB, comunidade acadêmica e sociedade;
- ampliar o conhecimento dos gerentes (servidores) e equipe;
- aperfeiçoar a concepção e a gestão do Sistema UAB.

Esses dados, assim como os apresentados pela UDESC, merecem análise contextualizada e qualitativa, pois são complexos do ponto de vista da estatística.

Devem ser analisados à luz não só da cultura institucional, mas das propostas metodológicas e educativas que incluem os agentes humanos, os materiais didáticos, as práticas, as tecnologias e os investimentos. Nesse caso, é preciso levar em conta que qualquer inovação só poderá ter impacto e a generalização almejada se for devidamente avaliada, demandando de acompanhamento desde sua concepção e implicando a participação de diversos atores (estudantes, gestores e formadores).

Infere-se, nesse contexto, também a necessidade latente de investir intensamente na formação continuada e em tecnologias para o gerenciamento da aprendizagem dos estudantes, de modo a criar ações preventivas e pró-ativas, tais como intervir o mais cedo possível junto àqueles que apresentam dificuldades e que se encontram em grupos de risco.

Com o Projeto, cujo objetivo é analisar os dados provenientes dos Sistemas Acadêmico (SIGA) e de Avaliação Institucional (CPA e CSA) da UDESC, pretende-se integrar os dados da plataforma Moodle, utilizada como sistema de gestão de aprendizagem, de modo a gerar soluções de análise preditivas que auxiliem a instituição a identificar os indicadores de evasão na educação híbrida e a distância.

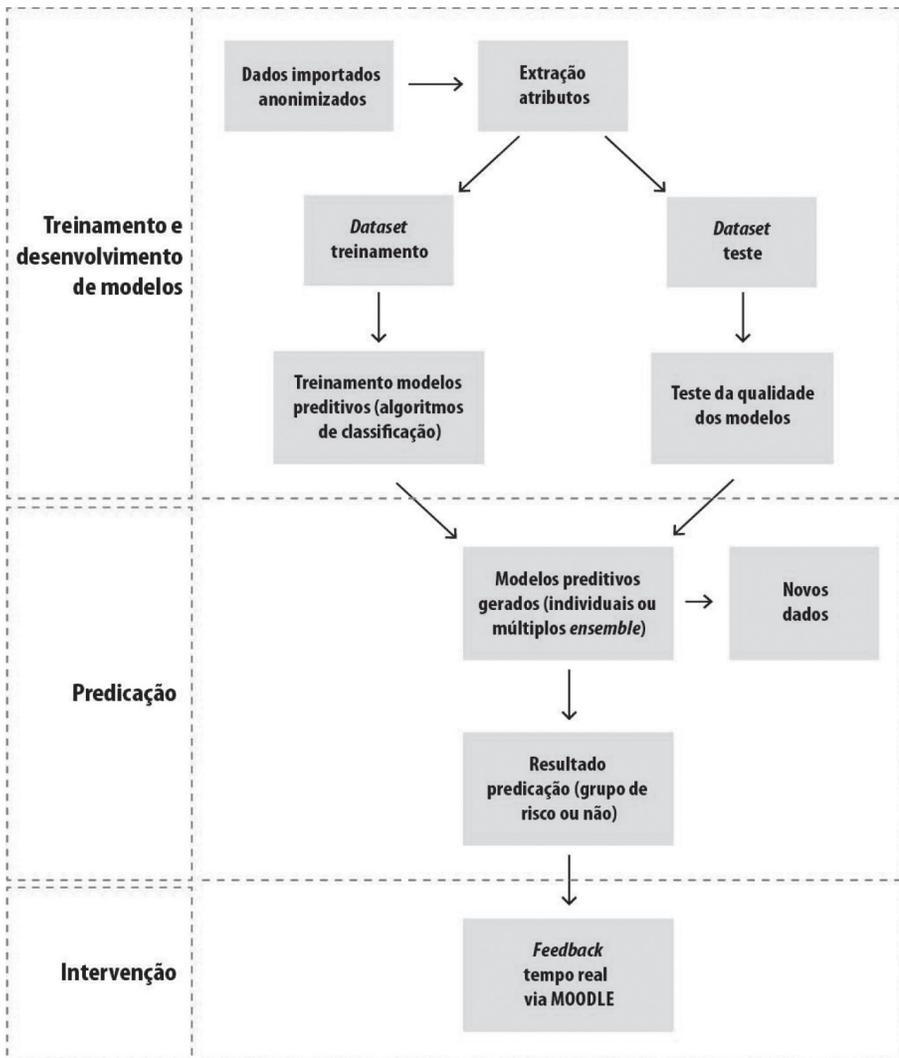
Objetivos e metodologia do Projeto: o potencial das ações

A primeira etapa do Projeto foi a proposição e o engajamento institucional. A execução foi prevista pelo Centro de Educação a Distância com apoio de outros Centros da UDESC: ESAG (Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas), CCT (Centro de Ciências Tecnológicas), CEAVI (Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí). Esses Centros participaram do Projeto por possuírem o *know-how* nas áreas de tecnologia de informação, mas, especialmente, por constituírem grupos de professores especialistas nas áreas técnica e científica e que utilizam a plataforma Moodle e desenvolvem educação híbrida.

O objetivo geral dessa proposta de pesquisa-ação que se materializou no Projeto apresentado é o de “desenvolver e programar uma solução de análise preditiva de modo a diagnosticar e intervir, com planos de ação estratégica no sentido de atuar sobre as causas da evasão”. A Figura 5, a seguir, demonstra o escopo geral do Projeto que se materializará em ações, culminando com a identificação de grupo

de risco e proporcionando um “*feedback* em tempo real”, que sintonizará o movimento da ação dos estudantes à luz das exigências categorizadas em três dimensões de operacionalização, a saber: (1) treinamento e desenvolvimento de modelos; (2) predição; e (3) intervenção, que exige discussões em seminários. Esses aliados aos dados técnicos geram a retroalimentação e, por consequência, os modelos preditivos.

Figura 5: Abordagem e etapas da proposta de pesquisa-ação



Cada uma das três dimensões, conforme exposto, estão convertidas e representadas por ações que, ao serem executadas, visam a potencializar o cumprimento do objetivo geral do Projeto.

A primeira ação (Ação 1) consistirá na formação da equipe institucional nas temáticas pertinentes aos projetos, com o objetivo de promover um ciclo de formação de grupos de estudos de modo que os profissionais envolvidos conheçam o estado da arte das temáticas pertinentes ao Projeto.

A segunda ação (Ação 2) será a integração e anonimização (retirada de qualquer informação que identifique a pessoa) das fontes de dados oriundos do Sistema Acadêmico e do Moodle. Serão identificados os mais relevantes, e estes, anonimizados. O processamento dos dados acadêmicos e administrativos da instituição será de fundamental importância para a detecção de fatores que podem constituir indicadores do potencial de probabilidade de evasão de um curso ou baixo desempenho acadêmico. A intenção é integrar e analisar as fontes de dados existentes (especialmente Sistema Acadêmico – SIGA – e plataforma Moodle) para entender sua relevância e qualidade de modo a identificar indicadores de estudantes que estão em grupos de risco, com baixo desempenho ou com a possibilidade de evadir.

Considerando as metas da Ação 2, a terceira ação (Ação 3) consistirá em analisar a qualidade dos dados adquiridos. Os atributos mais relevantes serão extraídos dos dados anonimizados de estudantes e podem representar os resultados de avaliações parciais ou mesmo dados de uso do ambiente virtual de aprendizado (por exemplo, total de itens visitados, total de visitas, duração total dos acessos). Os dados de entrada serão “anotados”, ou seja, devem conter uma coluna extra, indicando se aquele estudante pertence a um grupo/classe de risco (por exemplo, aluno evadido). Haverá, nesta fase, a filtragem dos dados para remoção e tratamento de dados incompletos e nulos.

Após a análise dos dados, pretende-se aplicar técnicas baseadas em análise estatística e aprendizado de máquina similares àquelas descritas em Bishop (2009), utilizando diferentes escopos de predição (como, por exemplo, escopo de tempo real e escopo mais amplo, com processamento de dados históricos). Os modelos de predição desenvolvidos permitirão a classificação dos estudantes como grupo de

risco de evasão ou não. De acordo com o resultado da predição, diferentes tipos de intervenção poderão ser desenvolvidos para resolver o problema, a fim de motivar e mudar o comportamento do estudante no grupo de risco de evasão.

A quarta ação (Ação 4) refere-se ao desenvolvimento propriamente dito de modelos de predição. Nesta fase, serão investigadas técnicas baseadas em análise estatística e aprendizado de máquina que permitam prever quais estudantes estão no grupo de risco de evasão. A abordagem seguirá o modelo de *supervised machine learning* (aprendizado de máquina com supervisão) com as fases de treinamento de modelos e predição (conforme apresentado na Figura 1). Os atributos mais relevantes são extraídos dos dados (anonimizados) de estudantes, e os modelos preditivos são criados a partir do conjunto de dados (*dataset*) e da escolha de algoritmos de classificação¹³¹. Prevê-se, como resultado desta ação, a criação de um modelo preditivo para desenvolvimento do próprio Projeto e também para ser disponibilizado ao público em uma plataforma adequada para a comunidade acadêmica, bem como, potencialmente, o portal de dados abertos do governo brasileiro (a ser disponibilizado em: <<http://www.dados.gov.br>>).

A quinta ação (Ação 5) dará continuidade à Ação 4, por meio da validação do modelo preditivo desenvolvido. A qualidade dos modelos será avaliada usando tanto o particionamento dos dados como a técnica de validação cruzada (*cross-validation*). Os modelos validados serão usados para fazer a predição com base em dados novos de estudantes que possuem alta probabilidade de evasão ou baixo rendimento acadêmico. Os modelos serão gerados, testados e armazenados usando-se pacotes de mineração e análise de dados. Os resultados obtidos para a qualidade do modelo gerado como o percentual de acerto do modelo para prever se dado aluno pertence ao grupo de risco de baixo desempenho acadêmico ou evasão serão disponibilizados em formato aberto, em plataforma adequada, para a comunidade acadêmica e/ou no portal de dados abertos do governo brasileiro (a ser disponibilizado em: <<http://www.dados.gov.br>>).

A sexta ação (Ação 6) também será sequencial e incidirá na criação de um projeto piloto que servirá, também, como um ambiente de validação. O projeto

¹³¹ Serão utilizados algoritmos de segunda geração de *Machine Learning* (ML), *Support Vector Machines* (SVM) e árvore de decisão C4.5., além de algoritmos probabilísticos de terceira geração, como inferência bayesiana e regressão logística (BISHOP, 2009). O uso de modelos compostos (*ensemble*) será também explorado nesta ação.

piloto consistirá na implantação e teste da ferramenta de predição no Curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Para o piloto, serão utilizados dados históricos e anonimizados dos estudantes do curso. Esse piloto utilizará a ferramenta preditiva e o modelo criado para disponibilizar informação de estudantes em grupos de risco de evasão. Os usuários autorizados (gestores, pedagogos, professores, representante de estudantes e TI) terão acesso a um painel de controle (*dashboard*) na *web* que apresentará os resultados da predição. Tais dados serão disponibilizados em interface responsiva (que pode ser acessada em dispositivos com qualquer tamanho de tela) como suporte às estratégias de intervenção da equipe docente. Essa ação contará com uma equipe multidisciplinar de trabalho que será composta por gestores, pedagogos, professores, representante de estudantes e TI.

A sétima ação (Ação 7) tem como meta a produção de material científico para divulgação de resultados por meio de publicações impressas e digitais (incluindo artigos científicos em congressos e periódicos) que considerem o desenvolvimento do projeto e os resultados obtidos. A oitava ação (Ação 8) consistirá na produção de cursos *online* de formação, com o propósito de capacitar os diferentes grupos e possíveis interessados para a utilização da solução desenvolvida, especialmente os gestores das IES do Sistema UAB e da ABRUEM. Com a execução dessas duas últimas ações, busca-se demonstrar os resultados de uma solução desenvolvida em ambiente real. Por isso, contar-se-á com os dados do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC (conveniada à UAB) para validar os mecanismos de predição criados e o potencial de diagnóstico e intervenção para enfrentar o problema de evasão em IES.

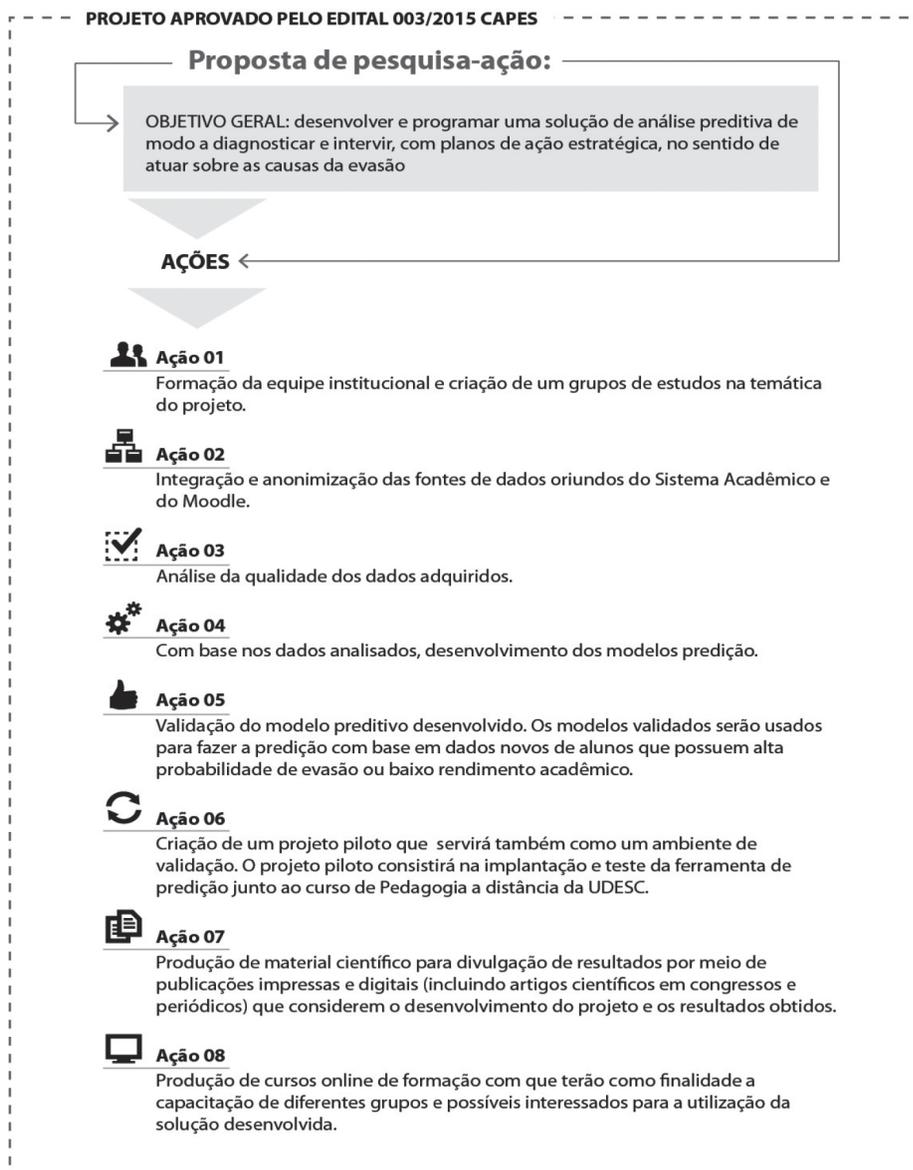
No geral, será utilizada uma abordagem mais estruturada para quantificar a qualidade e eficácia dos métodos de intervenção baseados em “gatilhos motivacionais”, como, por exemplo, a coleta e a análise de dados basais de pré e pós-implantação do piloto. Além disso, pretende-se fazer uma análise qualitativa do piloto por meio de entrevistas e grupos focais.

O projeto contará com a infraestrutura e suporte técnico-institucional. Nesse âmbito, a referida pesquisa-ação contará com o apoio do Laboratório Multi. Lab.EaD, composto por professores de diferentes áreas, e também de servidores técnicos e que atualmente operam no gerenciamento da plataforma Moodle e do

SIGA. Além disso, dispõe-se de colaboradores de outras coordenações e Centros da UDESC, incluindo-se, neste grupo, a Secretaria de Tecnologia da Informação (SETIC), a Coordenação de Avaliação Institucional (COAI), a Coordenadoria de Projetos e Inovação (CIPI), e o Centro de Educação Superior do Alto Vale do Itajaí (CEAVI), bem como haverá a inserção de instituições ligadas à ABRUEM. Previstos, também, como necessários para a execução do projeto, estão profissionais externos à instituição: dois administradores de banco de dados (com atuação de 12 meses); um especialista em integração de dados e desenvolvimento de *software web* (com atuação de 8 meses); e um especialista em desenvolvimento de *software* para plataforma Moodle (com atuação de 4 meses).

O projeto gera, como produto, também, a criação e manutenção de um portal *web* para a divulgação de documentos e disponibilização ao público dos *datasets* anonimizados, do *software* e dos modelos preditivos gerados. Periódicos na área de educação, tecnologia na educação, educação a distância, *Learning Analytics* e áreas afins serão objetivados para divulgação dos resultados. Ademais, todo o código criado para disponibilização dos dados dentro do ambiente Moodle será publicado com licença de *software* livre compatível, o que permitirá que a solução criada seja utilizada e adaptada em diferentes instituições públicas de ensino superior, especialmente do Sistema UAB e da ABRUEM, com o selo “EaD em Rede”. Cabe dizer que a solução desenvolvida deve ser de aplicação imediata quando compatível, de modo a compartilhar o potencial do estudo e seus resultados para contribuir com o desenvolvimento da educação superior pública, de forma qualitativa e devidamente acompanhada. O resumo de todas as ações descritas neste tópico está apresentado na Figura 6, a seguir.

Figura 6 – Ações da proposta de pesquisa-ação



Fonte: Elaboração dos autores (2014)

Algumas considerações

Entre as muitas questões críticas e/ou complexas na educação superior a distância, relacionadas a sua implementação, sucesso e qualidade de aprendizagem, está a questão da evasão, caracterizada como a saída definitiva do estudante de um curso sem sua conclusão. São, de fato, notórios os altos índices de desistência em cursos EaD. Isso não quer dizer que tal fato não ocorra também com altas porcentagens em outras modalidades; entretanto, focou-se, neste capítulo, no destaque para uma solução que se associa, de modo inovador e atual, às particularidades da aprendizagem mediada por tecnologias, características que conceituam e definem os cursos de Educação a Distância.

Os cursos a distância, em sua maioria, no Brasil e em todo mundo, utilizam plataformas digitais e *online*, comumente denominadas Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou então Sistemas de Gerenciamento de Aprendizagem (SGA ou LMS, em inglês, *Learning Management Systems*). Por serem digitais e disponíveis *online*, acabam por armazenar um grande volume de dados que cada estudante, professor, gestor, tutor ou visitante deixa registrado a cada acesso. As informações dos usuários já têm sido amplamente utilizadas nas áreas de *marketing* e comércio eletrônico, entre outras. Os relatórios de tendência mais atuais indicam que será também uma abordagem a ser explorada no campo educacional, e é especificamente nesse âmbito que se situa o tema deste capítulo e o projeto de pesquisa-ação apresentado.

Constata-se que o caminho a ser percorrido, quando as abordagens são inovadoras e pouco experimentadas, é longo, requer diversos profissionais e um bom tempo de execução, considerando todas as etapas nas quais foi subdividido o Projeto, conforme já exposto. Todas as ações previstas também foram descritas, e este capítulo contempla aquela que se refere ao anúncio preliminar e à pesquisa de todos os conhecimentos obtidos ao longo do Projeto. Com essa perspectiva, foram destacados, neste trabalho, os dados oriundos do Sistema Acadêmico, que apresentaram os números e percentuais relacionados à evasão do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC. Juntamente com o início da coleta dos dados, inicia-se também a formação do grupo de estudos dos profissionais envolvidos, de modo

que, a partir do texto apresentado, todos conheçam e se familiarizem com o estado da arte das temáticas pertinentes ao projeto.

Por fim, é importante destacar o caráter “aberto” no qual este projeto foi concebido. Ao adotar os dados da plataforma Moodle (a mais utilizada por cursos EaD no Brasil, segundo o relatório da ABED) como sistema gerador de informações, ao prever uma solução com licença de *software* livre, com código aberto (o que permitirá que a solução criada seja utilizada e adaptada em diferentes instituições de ensino), e ao prever a divulgação dos conhecimentos obtidos em cada etapa cumprida e a cada ação realizada, esta pesquisa-ação se amplia e abarca dimensões ainda não conhecidas, caracterizando-se como colaborativa, uma vez que a transparência das informações permitirá trocas de informações e saberes, a construção de indicadores e a disseminação de conhecimentos sobre o fenômeno em questão.

Referências

ABED. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013**. Curitiba: Ibpex, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão especial de estudos sobre a evasão nas universidades públicas brasileiras**. Brasília: Andifes/ABRUEM; SESu/MEC, 1995.

BISHOP, C. M. **Pattern recognition and machine learning**. Berlim: Springer, 2009.

CAPES/UAB. **Documento Técnico 1: Levantamento e análise dos Fatores Críticos sobre baixo Índice de estudantes formados no Sistema UAB**. Mimeo, 2016. Disponível em: <<http://atuab.capes.gov.br/mod/forum/discuss.php?d=7413>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

COMARELLA, R. L. **Educação superior a distância: evasão discente**. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DAVOK, D. F.; BERNARD, R. P. Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. **Avaliação**, Campinas, 2016, v. 21, n. 2, p. 503-522. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-4077201600020001>>. Acesso em: 3 set. 2016.

FERREIRA, S. A.; ANDRADE, A. Desenhar e implementar um sistema de *learning analytics* no ensino superior. **Gestão e Desenvolvimento**, n. 21, p. 123-146, 2013.

JOHNSON, L. et al. **NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2014.

MAURÍCIO, W. P. D.; SCHLEMMER, E. Educação a distância: as causas da evasão, os não lugares e suas manifestações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 11., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis2014.

PACHECO, A. S. V. **Evasão**: análise da realidade do Curso de Graduação a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, dez. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 dez. 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

VIDAL, E. **Considerações sobre o relatório Monitoramento e Avaliação da Oferta de Cursos no âmbito do sistema UAB**. Relatório UAB/UECE, 2016 (mimeo).

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA UNIOESTE FRENTE ÀS NOVAS DEMANDAS

Jane Peruzo Iacono¹³²
Dorisvaldo Rodrigues da Silva¹³³
Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva¹³⁴
Lucia Terezinha Zanato Tureck¹³⁵
Vanderlize Simone Dalgalo¹³⁶

Introdução

O processo de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade brasileira foi configurado nos aportes teóricos do neoliberalismo a partir de 1990, embora estudos demonstrem, no período antecedente, a existência de movimento de profissionais e de pessoas com deficiência e proposições de políticas públicas que vinham sendo pensadas no sentido de integrar a pessoa com deficiência nos diversos espaços da sociedade, inclusive na educação. Seu diferencial centra-se na garantia de direitos civis, educacionais, culturais e em relação a adaptações arquitetônicas; atrelada a esses direitos, verifica-se uma mudança teórica sobre a concepção de pessoa com deficiência.

Entre as declarações internacionais e legislações nacionais, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011), que possui valor de emenda constitucional. Esse documento, que teve o protagonis-

¹³² Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel.

¹³³ Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Psicólogo e coordenador administrativo do Centro de Reabilitação Física da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

¹³⁴ Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atua no Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).

¹³⁵ Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *campus* de Cascavel.

¹³⁶ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Educação Especial.

mo do Brasil em sua elaboração e do qual o país é signatário, definiu que as ações direcionadas às pessoas com deficiência devem visar ao desenvolvimento de suas potencialidades e assegurar sua participação na definição de uma agenda voltada à manutenção da garantia de seus direitos e à formulação de políticas públicas voltadas para esse segmento social.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representa um avanço considerável em termos de regulamentação legal para o movimento das pessoas com deficiência e para os profissionais que atuam na área, pois apresenta princípios e diretrizes quanto aos atendimentos na educação, na acessibilidade, na comunicação, na saúde e em outros serviços, os quais estão expressos no documento. No capítulo da educação, está expresso que os Estados Partes devem assegurar educação inclusiva em todos os níveis de ensino, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2011, p. 49).

No que tange à educação superior, o documento representa um avanço, pois a Constituição Federal de 1988 reportava-se apenas à educação básica e às escolas especiais. Desse modo, ter garantido, em um documento com valor constitucional, o direito ao ensino superior traz às pessoas com deficiência e profissionais que atuam nesse nível de ensino respaldo legal para estabelecer regulamentos e diretrizes de atendimento educacional especializado.

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) vem atuando em procedimentos de atendimento às pessoas com deficiência desde 1996, primeiramente com a organização de banca especial para uma candidata com baixa visão ao Curso de Pedagogia e, após sua aprovação no vestibular, com apoio a suas necessidades específicas como aluna.

Em 1997, outro aluno, cego, ingressou exigindo maior estrutura para ter asseguradas suas necessidades educacionais específicas. A partir dessa situação, o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais

(PEE) foi institucionalizado por meio da Resolução nº 323/97-CEPE (UNIOESTE, 1997), tendo como proponente e coordenadora, de ambos os casos, uma professora da área da Educação Especial. A partir de 2002, alunos surdos iniciaram suas trajetórias acadêmicas trazendo novos desafios aos professores e técnicos da universidade. Assim, por mais de uma década, a Unioeste atendeu apenas alunos cegos e surdos, contratando tradutores intérpretes de Libras e desenvolvendo o aprimoramento do processo de digitalização dos textos científicos e oferta de *softwares* e outras tecnologias para a área da deficiência visual. Desde então, o ingresso de pessoas com deficiência à universidade é uma constante.

Nos últimos dois anos, alunos com outras características estão adentrando o ensino superior. Hoje, a universidade tem matriculado, em vários cursos, alunos com deficiência, apresentando distintas limitações físicas, sensoriais e de mobilidade, bem como transtornos funcionais específicos como a dislexia. Essa diversidade acarreta uma variedade de formas de realizar o atendimento educacional especializado (AEE), impondo à equipe do PEE a necessidade de constantes estudos e pesquisas, bem como, também, a necessidade de constituir, na universidade, regulamentos que definam procedimentos referentes a cada forma de AEE a ser efetivado.

Como exemplo dessas diferentes formas de AEE a desafiar a equipe da Educação Especial do PEE, relata-se a necessidade de contratar profissionais para realizar o trabalho de Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor e de apoio pedagógico a alunos com diferentes deficiências/necessidades especiais, como: surdo com paralisia cerebral e baixa visão; com tetraplegia; com tetraparesia em consequência de acidente vascular cerebral; com paralisia cerebral com acentuada limitação motora; e aluno com dislexia com acentuado comprometimento na leitura e interpretação de textos (IACONO et al., 2014).

Denominado pela universidade como Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor quando da descrição técnica de sua função ainda no edital de contratação, esse profissional tem, inicialmente, a função de transcrever e ler tanto os textos disponibilizados pelos professores como as atividades do aluno. No entanto, apesar de ser o mesmo profissional, com a mesma descrição técnica da função atendendo a todos os alunos da universidade no AEE, sua atuação é

diferente a cada aluno, em face das necessidades específicas de cada um e do curso em que o aluno está matriculado. A fundamentação legal e a oferta do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor como apoio pedagógico foi ratificada por parecer jurídico da instituição (UNIOESTE, 2014).

Além de atender a aspectos relacionados à acessibilidade por meio do AEE, é necessário ter um suporte teórico a suas ações no interior da instituição. Nesse aspecto, a equipe do PEE, desde 2002, tem realizado estudos sobre a teoria histórico-cultural, em especial do Tomo V – *Fundamentos de defectologia*, de Liev S. Vigotski.

A deficiência, na concepção vigotskiana, tem como diretriz de fundamentação os seguintes aspectos: 1) a concepção de deficiência determinada pelo caráter biológico e social do defeito; 2) o conceito de compensação social; e 3) o processo relacionado à educação da pessoa com deficiência. A concepção da deficiência relacionada ao caráter biológico do defeito corresponde à deficiência em si mesma (por exemplo, a cegueira, a surdez e a deficiência motora). Também é denominada, em alguns textos, como defeito ou deficiência primária. A concepção de deficiência compreendida como caráter social do defeito, também denominada deficiência secundária ou defeito secundário, vincula-se à consequência social do defeito, a qual poderá produzir reflexos significativos (sociais e pessoais) para o sujeito com deficiência. Assim, o resultado da consequência social do defeito poderá acarretar dificuldades significativas para o desenvolvimento educacional e social da pessoa com deficiência (VIGOTSKI, 1997).

Em relação à compensação social do defeito ou da deficiência, Vigotski (1997) afirma que podem ocorrer duas consequências: uma que pode se manifestar como um fator de limitação; e outra, como um fator de motivação, como um estímulo para superação da limitação causada pela deficiência. O fator de limitação ocorre quando a pessoa com deficiência tende a atribuir um valor produzido pelo social ao defeito primário, de forma a aumentar a distância entre o aspecto social do defeito e o aspecto social da normalidade. Ao assimilar essa condição, a pessoa com deficiência produz respostas que acabam minimizando suas possibilidades de desenvolvimento, tanto cognitivo como social. Esse fato traz como consequência, para essa pessoa, o desenvolvimento de comportamentos e ações não conforme

suas potencialidades, mas de forma a reduzir-se à limitação causada pela deficiência primária e justificar suas ações de acordo com a consequência social do defeito. A outra consequência da deficiência se manifesta como o fator de motivação, aparecendo como resultante da percepção do impacto do defeito primário frente às potencialidades do sujeito, acarretando uma resposta de elevação de energia psicológica para superar as consequências sociais do defeito. Assim, a pessoa com deficiência tem reação atitudinal e de comportamento que poderá produzir a redução do distanciamento entre a consequência social do defeito e o aspecto social daquilo que é aceito como normalidade. As consequências dessa compreensão da pessoa com deficiência em relação a sua própria deficiência e a consequência social do defeito servem como um estímulo extremamente motivador ou como uma força motriz para desencadear ações, atitudes e comportamentos, objetivando superar suas limitações.

Para Vigotski (1997), esses dois modos de reação são de extrema importância para a pessoa com deficiência, porque são eles que vão possibilitar ao indivíduo dois momentos distintos relacionados à compensação ou supercompensação social do defeito. Nesse contexto, os resultados alcançados são, de um lado, o êxito, a superação, e de outro, o fracasso, a aceitação da redução das potencialidades, ambos aparecendo como resultados no desenvolvimento cognitivo e social da pessoa com deficiência.

Segundo Vigotski (1997), a educação é o principal meio de reduzir e minimizar as consequências sociais do defeito. Nesse sentido, o processo educacional da pessoa com deficiência deve criar todas as possibilidades para que ela possa se desenvolver cognitivamente e socialmente. Assim, a personalidade de qualquer indivíduo está dirigida pelas exigências de seu papel frente à sociedade, destacando-se a importância das relações sociais como sendo os elementos fundamentais para o desenvolvimento de qualquer pessoa, quer seja ela uma pessoa com deficiência ou não.

O processo de interação, segundo Vigotski (1997), ocorre num ambiente social, histórico e cultural e é mediado pela linguagem, pelos signos e pelos instrumentos. Mesmo que Vigotski não tenha abordado o uso de tecnologias no processo de ensino, pode-se pensar que, no momento atual, é possível fazer esta reflexão e também usar os recursos computacionais para promover o processo de

inclusão e desenvolver o AEE. Nesse sentido, torna-se necessário compreender que a atividade humana é o motor propulsor para criar as condições de existência do homem, sendo o elemento acionador de todo o processo de interação homem-homem e homem-natureza. Esse sistema de relações sociais, históricas e culturais irá desencadear o desenvolvimento e o uso da linguagem, a formação e a compreensão dos signos e a atividade de planejamento e desenvolvimento de instrumentos, os quais, certamente, objetivam atender a uma necessidade social do próprio homem.

Nesse processo de interação, o homem compreende sua relação com o mundo e internaliza os conceitos e os conhecimentos historicamente produzidos. As tecnologias produzidas na área de informática, destacando-se o computador e o *software* educacional, vistos no modelo histórico-cultural de Vigotski, podem ser caracterizadas como instrumentos mediadores na relação ensino-aprendizagem para pessoas com deficiência. Entretanto, para que esses instrumentos possam ser usados na Educação Especial, devem ser desenvolvidos de forma a atender as especificidades de seus potenciais usuários em quaisquer áreas da deficiência.

Certamente, esses recursos desenvolvidos ou adaptados às necessidades da pessoa com deficiência permitirão ampliar as possibilidades de acesso e de acompanhamento de conteúdos sistematizados, sendo utilizados basicamente nas atividades relacionadas à educação formal. Nesse aspecto, recursos tecnológicos como computador e *software*, entre outros, terão uma importante função social como instrumentos que, associados a uma prática docente com competência técnica e comprometida com a educação, poderão promover a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência.

A educação de pessoas com deficiência deve ser compreendida e necessariamente atendida nos aspectos relacionados aos critérios de acessibilidade (redução de barreiras arquitetônicas, espaços físicos adequados, materiais pedagógicos adaptados e recursos tecnológicos disponíveis para atender a suas necessidades especiais), objetivando contribuir com seu desenvolvimento cognitivo. Também é necessário fomentar discussões com professores e alunos nas escolas, buscando romper barreiras atitudinais, de modo a criar um ambiente pautado na consciência e respeito pela diversidade existente não somente na escola, mas em toda a sociedade.

Este capítulo, portanto, apresenta resultados parciais de pesquisa que objetiva realizar reflexões sobre o atendimento educacional especializado (AEE) desenvolvido com os alunos com deficiência e transtornos funcionais do desenvolvimento, destacando a deficiência física com comprometimento dos membros superiores e da fala, que hoje são, para a equipe do PEE, os maiores desafios no sentido de estabelecer as condições necessárias para lhes garantir um percurso acadêmico sem prejuízo em sua aprendizagem do conhecimento científico.

Objetivos

A pesquisa está pautada nos seguintes objetivos:

1. Aprofundar os conhecimentos na área de atendimento educacional especializado (AEE) no ensino superior.
2. Identificar as necessidades educacionais especiais que os alunos com diferentes deficiências/necessidades especiais da Unioeste apresentam, inicialmente pela análise da trajetória educacional desses alunos na educação básica que antecede seu ingresso na universidade, no sentido de auxiliar na definição do AEE necessário a cada um deles em seu percurso acadêmico na universidade.
3. Refletir sobre a ação do colegiado do PEE quanto ao AEE ofertado pela Unioeste e os resultados obtidos com os alunos que apresentam diferentes deficiências/necessidades especiais.
4. Ampliar e aprimorar as regulamentações que estabelecem políticas públicas de AEE na universidade.

Metodologia

A pesquisa utiliza método descritivo a partir de análise e investigação documental para identificar as necessidades educacionais especiais que os alunos com deficiências/necessidades especiais da Unioeste apresentam, no sentido de auxiliar na definição do AEE necessário a cada um deles em seu percurso acadêmico na universidade. Essa investigação compreende documentos da trajetória escolar desses

alunos na Educação Básica, juntamente com busca de informações junto a suas famílias. São realizadas reuniões e discussões com os Colegiados dos Cursos da universidade nos quais os alunos estão matriculados, tanto em relação aos docentes e sua dinâmica de aulas como em relação aos colegas de turma desses alunos. Realiza-se, ainda, com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos, a partir da legislação, estudos sobre os processos de contratação de Técnicos de Assuntos Universitários/ Transcritor-Ledor e Tradutor Intérprete de Libras para a oferta do AEE, de acordo com a condição dos alunos com deficiências/necessidades especiais. São realizadas, quando necessárias, discussões nos Colegiados de Curso e na Pró-Reitoria de Graduação sobre a adequação dos planos de ensino das disciplinas acadêmicas, bem como de metodologias de ensino, diversificação de material didático e de avaliação.

Resultados parciais

Como a pesquisa se encontra em andamento, inicialmente, foi levantado e descrito como têm sido efetivados os AEE na Unioeste, considerando a realidade do PEE e a condição peculiar às deficiências/necessidades educacionais especiais dos alunos objeto deste estudo.

Os procedimentos adotados para a oferta do AEE desencadeiam-se a partir do conhecimento das necessidades dos alunos com deficiência/necessidades educacionais especiais. Inicialmente, a equipe do PEE toma conhecimento sobre o ingresso desses alunos na Unioeste, o que ocorre por meio de levantamento a partir de: identificação, nas listas de candidatos aprovados, daqueles que participaram da Banca Especial do Concurso Vestibular; verificação, na Secretaria Acadêmica, de candidatos com deficiência/necessidades educacionais especiais que ingressaram

por meio do Enem/SiSU¹³⁷, Provou¹³⁸, Provare¹³⁹, ex-offício e, ainda, por meio de comunicação dos colegiados sobre candidatos com deficiência/necessidades educacionais especiais e que não foram informados pela Secretaria Acadêmica.

O primeiro passo a ser dado, após o conhecimento do número de alunos ingressantes na Unioeste e em quais cursos estão matriculados, consiste pela equipe do PEE de cada *campus* realização de contato com o aluno, estabelecendo um diálogo no sentido de verificar suas necessidades pedagógicas a serem atendidas durante sua permanência até a terminalidade nos cursos superiores da Unioeste, na graduação e na pós-graduação.

A partir do levantamento das necessidades do aluno, verifica-se a estrutura que, em termos de logística, o PEE consegue realizar com relação ao AEE. Se a logística existente no PEE não é suficiente ou adequada para a realização do AEE, a equipe faz discussões e encaminhamentos para as Direções dos *campi*, Pró-Reitorias de Graduação e de Recursos Humanos, e, em último caso, reporta-se ao Reitor.

Na estrutura logística do PEE, tem-se a linha Braille, *softwares* específicos (ledores de tela – *Jaws*, NVDA, de conversão de textos de PDF para doc e txt), teclados virtuais – *mousekey*, ETM, Dosvox, Microfênix, *tablet* com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*), *Boardmaker*, editor de pranchas livre, máquinas Braille, regletes e punção, digitalização de textos utilizados em aula. Quanto aos recursos humanos, são disponibilizados Tradutores Intérpretes de Libras, Técnicos de Assuntos Universitários/Transcritores-Ledores e bolsistas de monitoria acadêmica. Na função de transcritor-ledor, utiliza-se de prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular para aluno tetraparético e afásico.

¹³⁷ O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Informação disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

¹³⁸ O Provou, Programa de Ocupação das Vagas Ociosas da Unioeste, é um processo seletivo que permite a transferência de acadêmicos de cursos de graduação, seja no âmbito da Unioeste, para troca de turno e *campus* de funcionamento de curso, seja de outras instituições de ensino superior. Além disso, o Provou propicia ao portador de diploma de graduação o ingresso em outro curso de graduação ou, ainda, a matrícula em disciplinas isoladas. Informação disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portallunioeste/provou>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

¹³⁹ O Provare é o Processo Seletivo das Vagas Remanescentes da Unioeste. Essa é uma seleção que acontece depois do SiSU e do Vestibular, condicionada à existência de vagas não preenchidas, quando não houver candidatos classificados para convocação, tanto do SiSU quanto do Vestibular. Informação disponível em: <http://www5.unioeste.br/portallunioeste/provare>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

Em alguns casos, ações pertinentes ao AEE exige a mediação da equipe do PEE com os colegiados, buscando estabelecer novos procedimentos que visam a garantir o atendimento por meio de ampliação de tempo para realização de provas; gravação de aulas; registro fotográfico das anotações do professor no quadro de giz e em telas de projeção; programação dos horários de atendimento didático com o professor da disciplina e, no caso de atendimento individualizado, com apoio pedagógico do transcritor-ledor.

Pode-se ressaltar, ainda, que já existem resultados significativos, visto que um aluno do Curso de Ciência da Computação que apresenta múltipla deficiência (deficiência auditiva, baixa visão e mobilidade parcial em membros superiores e inferiores), no primeiro ano do curso, matriculou-se em todas as disciplinas, recebendo atendimento de Tradutor Intérprete de Libras. No entanto, reprovou em todas as oito disciplinas. No ano seguinte, após estudos e discussões com a equipe do PEE, com o Coordenador de Curso e com o aluno, os encaminhamentos indicaram a matrícula em apenas quatro disciplinas e a oferta de apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, apoio pedagógico individualizado em contraturno e apoio didático com os professores das disciplinas, mantendo-se o atendimento de Tradutor Intérprete de Libras. Ao final do ano letivo, houve, como resultado, a aprovação em três disciplinas das quatro em que estava matriculado.

No Curso de Ciências Econômicas, no primeiro ano, um aluno com tetraplegia com movimentos espásticos, dificuldade na fala e mobilidade reduzida de membros superiores somente recebeu atendimento para realização das provas em horário diferenciado e com tempo adicional, sendo aprovado em todas as disciplinas. No segundo ano, em função das dificuldades encontradas, o aluno solicitou o apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula em uma disciplina, mantendo o atendimento anterior, tendo sido aprovado em todas as disciplinas. No terceiro ano, após reunião com a professora de uma das disciplinas, a equipe do PEE, a mãe e o aluno, houve o encaminhamento para ampliação do atendimento pelo Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula em outras disciplinas, mais o apoio pedagógico do Transcritor-Ledor individualizado no contraturno e, também, o atendimento de monitoria.

No curso de Pedagogia, um aluno com tetraplegia com movimentos espásticos e mobilidade reduzida de membros superiores recebe atendimento para realização das provas em horário diferenciado e com tempo adicional.

No curso de Medicina, houve o caso de uma aluna afásica e com tetraparesia, sem nenhuma mobilidade em membros superiores e inferiores, caracterizada como deficiência adquirida devido a Acidente Vascular Cerebral ocorrido no final do 3º ano do curso, que chegou até o PEE após ter sido encaminhada pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) e pelo Colegiado de Medicina, com a solicitação para o retorno da aluna à sala de aula. O PEE orientou a Prograd quanto aos direitos da aluna de frequentar as aulas e receber AEE, realizou reunião com a família, a aluna, a coordenação do Centro de Reabilitação Física da Unioeste e orientou a Prograd sobre a necessidade de aquisição do *tablet* com emulador de *mouse* ocular (*PCEye Go Tobii*) e de apoio pedagógico do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, com uso de prancha de comunicação (linha/coluna), com retorno ocular. Na prancha de comunicação, está distribuído todo o alfabeto da língua portuguesa em cinco linhas organizadas em cinco colunas, sendo que cada linha contém cinco letras do alfabeto, exceto a segunda linha, que contém seis letras distribuídas entre as colunas. Essa aluna cursou duas disciplinas semestrais em 2015, com aprovação em ambas; em 2016, com a alteração do Projeto Político-Pedagógico do curso de Medicina, houve a necessidade de reenquadramento da aluna no 3º ano, em que cursa sete disciplinas com práticas ambulatoriais e aulas teóricas.

No curso de Serviço Social, ingressou, pelo SiSU, um aluno com paralisia cerebral tetraplégica, sem mobilidade nos membros inferiores e com mobilidade reduzida nos membros superiores, e com dificuldade na fala e baixa visão. Na sala de aula, o aluno conta com uma maca para repouso, em intervalo a cada duas horas, com permanência de trinta minutos devido à luxação de quadril e ao encurtamento de fêmur. O AEE é ofertado a esse aluno com apoio do Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor em sala de aula, digitalização de texto, gravação de texto em voz, treinamento inicial para uso de *Mousekey* e *Virtual Keyboard*, NVDA, Dosvox, Microfênix, Bala Boca (*software* de fala) para facilitar-lhe a leitura e a escrita no computador, ou seja, para aumentar sua capacidade de comunicação.

Outros alunos com deficiência ou necessidades especiais ingressaram na universidade, mas nem todos necessitam de apoio pedagógico individualizado; no entanto, no decorrer do tempo, tem-se verificado a necessidade desse atendimento, frente à complexidade que os cursos de graduação vão apresentando.

Ressalta-se, ainda, que, além de acompanhar os alunos em sala de aula, em alguns casos, o Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor realiza a mediação entre os demais alunos da sala de aula e os docentes. Aos docentes, orienta sobre as adaptações curriculares necessárias nas avaliações, nas apresentações de seminários, nas aulas práticas ambulatoriais, e auxilia na organização dos materiais para estudo em casa, sempre visando à maior autonomia do aluno.

Conclusões parciais

Os estudos desenvolvidos e a experiência acumulada no AEE de alunos com deficiência/necessidades especiais na Unioeste vêm demonstrando que o ingresso de um novo grupo de alunos tem demandado da equipe do PEE e da Unioeste como um todo a busca e a ampliação das formas de AEE para possibilitar a apropriação do conhecimento científico nas diferentes áreas do conhecimento, necessária tanto à humanização do sujeito quanto a sua formação profissional.

O cargo de Técnico de Assuntos Universitários/Transcritor-Ledor, ao oportunizar o apoio pedagógico sob a forma de AEE, já possibilita a constatação de resultados satisfatórios quanto à aprendizagem dos alunos, o que se pode aferir pelo avanço em sua trajetória acadêmica.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Decreto Legislativo nº 186/ 2008; Decreto nº 6.949/ 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

IACONO, J. P. et al. Atendimento Educacional Especializado – AEE no ensino superior: criação da função transcritor-ledor. In: CONGRESSO BRASILEIRO

DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., São Carlos. 2014. **Anais...** São Carlos: UFS-Car, 2014.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: **Obras completas**. Tomo cinco. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Resolução nº 323/97-CEPE**, de 21 de agosto de 1997. Aprova Projeto de Extensão intitulado “Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais”. Cascavel: Unioeste, 1997.

_____. **Parecer Jurídico nº43/2014**, de 27 de março de 2014. Cascavel: Unioeste, 2014.

PROGRAMA DE EXTENSÃO: “UERGS NA MELHOR IDADE”

Ernane Ervino Pfüller¹⁴⁰
Jaqueline Lidório de Mattia¹⁴¹
Leticia Vieira da Silva¹⁴²
Fernanda Silva de Souza¹⁴³

Introdução

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi criada pela Lei nº 11.646, de 10 de julho de 2001, sendo instituída e mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na capital do Estado, conforme seu Estatuto, Decreto nº 43.240, de 15 de julho de 2004, tem como objetivos: ministrar o ensino de graduação, de pós-graduação e de formação tecnológica; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta tecnológica, visando ao desenvolvimento regional sustentável e ao aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais.

Nesse contexto é que se instituíram os marcos norteadores da instituição: 1) a Missão da UERGS, qual seja, a de promover o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado; 2) a Visão da insti-

¹⁴⁰ Engenheiro Agrônomo e Educador Físico, Professor da UERGS, Unidade de Sananduva, Pró-Reitor de Extensão – Proex.

¹⁴¹ Educadora Física, Professor da UERGS, Unidade de Bagé, Coordenadora de Programas e Projetos da Proex.

¹⁴² Agente técnica da Proex.

¹⁴³ Agente técnica da Proex.

tuição, que busca ser uma universidade reconhecida pela sociedade como eficaz e eficiente na promoção do desenvolvimento regional, por meio da promoção de seus princípios; e 3) Valores institucionais, a saber: a) democracia e participação coletiva nas decisões; b) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; c) formação humana integral; d) respeito às diferenças e diversidades socioculturais; e) pluralidade de ideias e credos; f) compromisso com a ética, cidadania e inclusão social; e g) foco no desenvolvimento regional sustentável a partir das demandas e necessidades locais e regionais.

Fundamentais para a orientação das metas e ações da UERGS, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) buscaram contribuir na integração de um projeto institucional e regional articulado, cujas diretrizes gerais para o período 2012-2016 foram assim estabelecidas: 1) Institucionalização, autonomia e consolidação da UERGS; 2) Garantia, ampliação do acesso e permanência ao ensino público gratuito e de qualidade; 3) Implantação de infraestrutura adequada à oferta de serviços; 4) Integração da universidade com a comunidade; 5) Excelência em ensino, pesquisa, extensão e gestão, de forma indissociável; 6) Aprimoramento de um projeto acadêmico democrático, plural e inclusivo; e 7) Promoção da cidadania, do desenvolvimento regional sustentável e ambientalmente responsável.

Dessa forma, o Programa UERGS na Melhor Idade, parceria entre as Pró-Reitorias de Extensão e de Ensino, busca contribuir com a concretização das metas constantes do PDI e PPI, especialmente os itens 2, 4 e 7, permitindo que a comunidade externa se aproxime e se aproprie dos conhecimentos socializados e produzidos no desenvolvimento do ensino de graduação e extensão de forma indissociável.

Observando-se os projetos de extensão desenvolvidos pela UERGS nos últimos cinco anos, identifica-se grande diversidade de temáticas e de atividades de extensão propostas, todas alinhadas às especificidades locais das comunidades nas quais a UERGS está inserida. Todavia, nenhum projeto ou programa tem sido desenvolvido com foco no (ou prioridade ao grupo) que já apresenta maior maturidade e idade (adultos acima dos 30 anos e idosos). Assim, o objetivo do Programa é proporcionar ao público externo, a partir de 30 anos de idade, a participação no espaço educacional da universidade.

Desenvolvimento

Conforme dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), até 2025, o Brasil será o sexto país do mundo com o maior número de pessoas idosas, com cerca de 35 milhões de adultos com 65 anos ou mais. Daí a necessidade de criar, o mais rápido possível, políticas sociais que preparem a sociedade para essa realidade. É um público que tem pressa de aprender e carrega nas costas a experiência de vida, e são pessoas que estão se tornando assíduas nas salas de aula (OMS, 2015).

Segundo dados IBGE (2016), a expectativa de vida do brasileiro cresceu para 74,9 anos, ou seja, o brasileiro atinge uma idade bem superior àquela de 1900, quando era de cerca de 30 anos. Segundo a mesma entidade, o país continuará galgando anos na vida média de sua população, podendo alcançar, em 2050, o patamar de 81,29 anos (IBGE, 2009).

Atualmente, o número de idosos equivale a 15,65% dos habitantes. Em 15 anos, vai saltar para 24,27%, patamar igual ao da Áustria hoje, conforme aponta levantamento realizado pela Fundação de Economia e Estatística (FEE), a pedido de Zero Hora (ZERO HORA, 2016)

Até 2030, todo o Brasil vai passar por uma transformação que levou 115 anos para se consolidar na França. O Rio Grande do Sul é o Estado onde esse processo se dá de forma mais acelerada (ZERO HORA, 2016). Conforme dados da Organização Mundial de Saúde, o Brasil tem, hoje, aproximadamente 12 milhões de pessoas com mais de 60 anos.

Surge, dessa forma, a necessidade emergente de criar políticas sociais que preparem a sociedade para essa realidade. Trata-se de um público que tem pressa de aprender e possui, em sua história, as experiências da vida. São pessoas que estão ocupando espaço nas salas de aula, e as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil já têm se voltado para essa questão, pois cerca de 200 faculdades e universidades em todo o país já possuem cursos voltados para a terceira idade.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, deixou clara a preocupação e a necessidade de dar mais atenção ao idoso. Outro aliado à causa foi a criação da Política Nacional do Idoso, que traçou os direitos desse público. Considerando a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, as IES passaram a se adaptar a esse cenário,

a fim de atender à determinação da legislação, que prevê a existência de cursos de Geriatria (especialidade da medicina que trata da saúde do idoso), Gerontologia (ciência que estuda o envelhecimento) e Gerontologia Social nas Faculdades de Medicina no Brasil (BRASIL, 2016). Além disso, o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2016), que veio a seguir, assegura a essas pessoas o direito à educação, com adequação dos currículos, metodologias e material didático fornecidos aos programas educacionais a elas destinados.

Em seu artigo 3º, inciso IV, o Estatuto do Idoso prevê a viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações; já o artigo 10º, parágrafo 1º, inciso VII, assegura o direito de buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 2016). O capítulo V, da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, discorre exclusivamente sobre pontos que podem ser promovidos para inclusão do idoso nesses aspectos. Especificamente, o artigo 25 diz: “o Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual” (BRASIL, 2016).

De acordo com Jordão Netto (PUC, 2016), as instituições voltadas à terceira idade estão inseridas no conceito de “educação permanente” ou “educação continuada”, ou seja, educação integral, total, que abrange a existência e as possibilidades do ser humano sem ter implicação em seu desenvolvimento técnico ou profissional. As Universidades da Terceira Idade são uma oportunidade de resgatar os valores, a autoestima e autoimagem dessas pessoas. “É também uma maneira de incentivá-las a lutar pelo respeito aos direitos dos idosos que, assim, estarão exercendo o papel de cidadãos conscientes” (PUC, 2016).

O professor Fause Saad, coordenador da Universidade Aberta à Maturidade da PUC-SP, explica que, para ingressar, o aluno não precisa apresentar nenhum diploma ou certificado de conclusão de cursos anteriores, nem prestar exames de ingresso ou se submeter a provas ou trabalhos obrigatórios ao longo de sua permanência na escola (PUC, 2016). Dessa forma, a partir dos 40 anos (sem limite superior), qualquer interessado pode se matricular e frequentar as aulas e demais atividades curriculares e extracurriculares oferecidas. “O rebaixamento para a idade mínima de 40 anos para ingresso se deveu à nova visão sobre o envelhecimento

humano, que preconiza sempre práticas preventivas para se enfrentar melhor a passagem do tempo” (PUC, 2016).

Há uma demanda por cursos voltados a esse público mais velho. As pessoas aposentadas têm tempo livre e, algumas vezes, dinheiro disponível. “Além disso, é um público que merece atenção e é pouco atendido pelas instituições”, afirma Priscila Simões, diretora acadêmica das Faculdades Radial (PUC, 2016).

O diretor de Educação Continuada da Universidade Anhembi Morumbi, Armando Lourenzo, acredita que esse público deve receber atenção especial, principalmente por ser um segmento de mercado muito grande, e a instituição que enxerga o valor desse público está cumprindo sua função social, oferecendo opções para a terceira idade. “É um movimento que vem acontecendo no Brasil inteiro e no mundo, graças à mudança na pirâmide etária. Hoje nós temos uma expectativa de vida cada vez maior e a necessidade de se voltar a esse público mais idoso” (PUC, 2016).

Em trabalho realizado por Smith e Gilligan (1983 apud SESC-SP, 2004), constatou-se que a maioria dos efeitos do envelhecimento é devida à imobilidade e à desadaptação social. Segundo esses autores, aproximadamente 50% do que é comumente chamado de envelhecimento da população do primeiro mundo pode ser atribuído à atrofia por desuso, e o declínio da capacidade funcional inicia-se aproximadamente entre 30 e 35 anos de idade.

Diversos trabalhos recentes demonstram a necessidade de ações preventivas visando a que se tenha uma população idosa com melhor qualidade de vida. Nesse sentido, a prevenção da doença de Alzheimer está associada a atividades que estimulem a cognição, como leitura de jornais, livros etc. (LOPES et al., 2011).

Ao mesmo tempo em que a UERGS deve se voltar para esse público, a instituição encontra várias limitações de ordem financeira e de recursos humanos para construir projetos que atendam, com exclusividade, essa demanda. Dessa forma, visando a construir um espaço de atendimento ao grupo da melhor idade (consideramos o grupo de pessoas acima dos 30 anos de idade), apresenta-se esse Programa que permite a presença e participação desse público nas aulas de graduação, na forma de extensionistas ligados aos projetos de extensão locais, que, por sua vez, estão integrados ao Programa “UERGS na Melhor Idade”.

A decisão de adotar a idade mínima de 30 anos para ingresso no Programa deve-se à nova visão sobre o envelhecimento humano, que preconiza sempre práticas preventivas para enfrentar melhor a passagem do tempo até a fase da plena terceira idade; além disso, há a intenção de ampliar a integração da universidade com a comunidade regional.

Além de esse público poder acompanhar o desenvolvimento da disciplina escolhida por cada indivíduo, a universidade, por meio da parceria entre a Pró-Reitoria de Extensão e a Pró-Reitoria de Ensino, buscará oferecer, dentro de sua possibilidade de recursos humanos e financeiros, ao longo do desenvolvimento do Programa, oficinas culturais sobre temas que envolvem o ensino para pessoas com maior idade e idosas, bem como sobre o envelhecimento (como envelhecer bem e com saúde), além de atividades de integração e de produção de conhecimento, que tratem de alternativas para lidar com questões de saúde e psicossociais e promovam a integração com outras pessoas maduras e ativas, considerando a facilitação das relações intergeracionais (familiares e sociais), conforme previsto no Estatuto do Idoso. Nesse sentido, pensa-se na participação do público em questão em atividades extraclasse (palestras, congressos, viagens técnicas, realização de pesquisas, entre outras ações possíveis), desenvolvendo interdisciplinarmente o tripé ensino, pesquisa e extensão e promovendo ações de valorização da condição de ser humano maduro na luta contra os preconceitos de uma sociedade que rotula e discrimina as pessoas na maturidade.

O Programa, em virtude de seu formato e sua estruturação, não demanda recursos financeiros adicionais a serem implementados pela IES, nem tempo extra/adicional dos já muito ocupados docentes para a condução do Projeto/Curso.

Metodologia

A implementação do Programa UERGS na Melhor Idade no âmbito da UERGS foi aprovada em 16 de junho de 2016, por meio da Resolução do Conepe nº 14/2016. A inscrição, seleção de cursos e dos participantes no Programa e posterior envio de relatório foi regulamentado por edital específico a partir de formulários *online* na ferramenta Google Docs¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Disponível em: <<https://docs.google.com>>.

O primeiro formulário solicitava informações das disciplinas que seriam submetidas, por exemplo: carga horária, ementa, horário, e unidade universitária; o segundo requeria informações dos inscritos, como nome, idade, sexo e escolaridade; e o terceiro, além das mesmas informações requeridas no primeiro formulário, acrescentava a solicitação de um resumo das atividades realizadas no curso e informações sobre os participantes concluintes para que a Pró-Reitoria de Extensão pudesse gerar os certificados.

Os formulários geraram planilhas com as informações cadastradas pelos professores e possíveis participantes, que foram filtradas e utilizadas nas publicações de resultados de cursos e participantes selecionados. A lista de inscritos foi enviada aos professores coordenadores dos cursos do Programa para selecionarem os participantes conforme critérios pré-estabelecidos. Em grande parte dos cursos, o critério utilizado foi a maior idade dos participantes.

As vagas para participar do Programa “UERGS na Melhor Idade”, em cada curso (disciplina), foram definidas pelo professor coordenador do curso de extensão local. O edital lembrou aos docentes de que o número de vagas não podia afetar o bom andamento das atividades da disciplina e nem ferir aspectos legais relacionados ao espaço físico por aluno de graduação ou pós-graduação regularmente matriculado em sala de aula. Cada disciplina com oferta de vagas dentro do Programa é considerada como sendo um curso de extensão.

O certificado a ser emitido para os participantes do projeto deve ser condizente com o título da disciplina e com a carga horária respectiva dessa no semestre letivo, desde que o participante tenha 75% de frequência nas atividades pedagógicas.

O edital e a resolução previram que o participante não poderá, sob hipótese alguma, ter o aproveitamento dessa atividade do Programa “UERGS na Melhor Idade” como disciplina de curso numa solicitação futura, bem como o cursista não pode fazer as avaliações que os demais alunos realizarem.

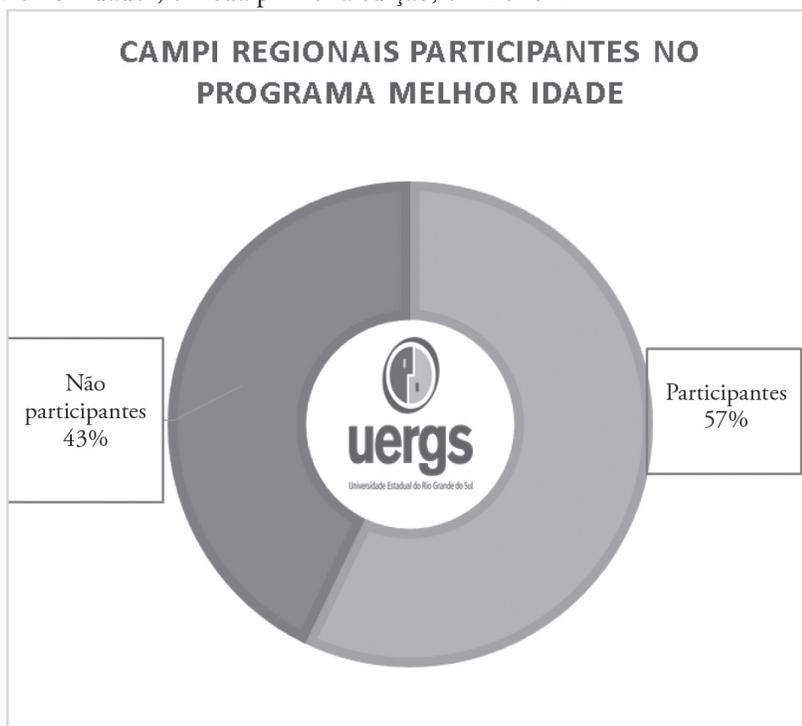
Resultados

O processo de seleção dos participantes ocorreu em um período de apenas seis dias para que se conseguisse implantar o Programa ainda no segundo semes-

tre letivo da universidade, obtendo-se um total de 202 inscrições para 140 vagas ofertadas, com uma média de quase 34 inscrições/dia.

Dos sete *campi* regionais nos quais se organiza a UERGS, quatro participaram e submeteram 21 cursos de extensão ao Programa (Figura 1). Ainda, das 24 unidades da universidade, sete ofertaram cursos. Reitera-se que, do total dos inscritos, 76% foram mulheres, o que demonstra o impacto social do Programa. Ainda sobre o perfil dos inscritos, vale destacar que o mais novo tinha 30 anos, e o mais idoso, 80, o que indica a ampla inserção do Programa nas diferentes faixas etárias.

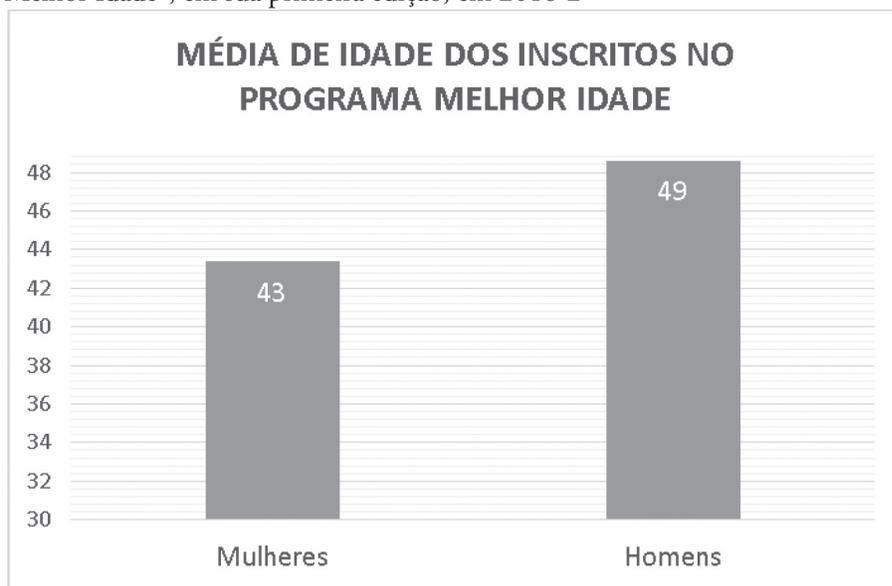
Figura 1 – Participação dos *campi* regionais da UERGS no Programa “UERGS na Melhor Idade”, em sua primeira edição, em 2016-2



Fonte: Elaboração dos autores

Do total dos inscritos, a média de idade das mulheres ficou em 43 anos e dos homens em 49 anos (Figura 2).

Figura 2 – Média de idade dos candidatos inscritos no Programa “UERGS na Melhor Idade”, em sua primeira edição, em 2016-2



Fonte: Elaboração dos autores

Tem-se a expectativa de uma grande ampliação da oferta de vagas nas próximas edições, pois essa primeira ocorreu, conforme dito anteriormente, devido ao tramites formais internos necessários, no recesso escolar, sendo que uma grande parte dos docentes estava em férias.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Política nacional do idoso**. Lei nº 8.842/Lei 10.741, de 4 de janeiro de 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8842.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

_____. Presidência da República. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Observações sobre a evolução da mortalidade no Brasil: o passado, o presente e perspectivas**. Brasília: IBGE, 2009

_____. **Indicadores**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/mapa_site/mapa_site.php#indicadores. 2016>. Acesso em: 15 jan. 2016.

LOPES, L. C. et al. **Doença de Alzheimer**: prevenção e tratamento. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Geriatria e Gerontologia, 2011.

PUC-SP. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Universidade aberta à maturidade da PUC-SP comemora 20 anos**. Disponível em: <<http://www.podcultura.com.br/universidade-aberta-a-maturidade-da-puc-sp-comemora-20-anos.88.2203>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SESC-SP. Estatuto do idoso, constituição e código civil: A terceira idade nas alternativas da lei. **Revista a terceira idade**, v. 15, n. 30, p. 7-23, maio 2004.

ZERO HORA. Em 15 anos, RS terá um quarto da população formada por idosos. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2016/01/em-15-anos-rs-tera-um-quarto-da-populacao-formada-por-idosos-4953110.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.