

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

**KARINA NONATO MOCHEUTI**

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo do  
Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato  
Grosso**

**CÁCERES-MT  
2018**

**KARINA NONATO MOCHEUTI**

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo do  
Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato  
Grosso**

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

Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Balarine Cavalheiro Leite

**CÁCERES-MT  
2018**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

M687a	<p>MOCHEUTI, Karina Nonato.</p> <p>Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso / Karina Nonato Mocheuti - Cáceres/MT, 2018. 172f.; 30cm.</p> <p>Dissertação – Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2018.</p> <p>Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Denise Balarine Cavalheiro Leite.</p> <p>1. Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior. 2. Educação Superior. 3. FOCCO. 4. Células Estudantis. 5. Permanência na Educação Superior. I. Karina Nonato Mocheuti. II. Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um Estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso.</p> <p>CDU 378</p>
-------	--

**KARINA NONATO MOCHEUTI**

**APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo do  
Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato  
Grosso**

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr<sup>a</sup>. Denise Balarine Cavalheiro Leite (Orientadora – PPGEdu/UNEMAT)

---

Dr<sup>a</sup>. Célia Elizabete Caregnato (Membro Externo – FACED /UFRGS)

---

Dr<sup>a</sup>. Heloisa Sales Gentil (Membro Interno – PPGEdu/UNEMAT)

**APROVADA EM: 06/02/2018.**

## **D**EDICATÓRIAS

*Dedico esta dissertação ao meu amor e companheiro de vida, **Rodrigo Mocheuti**, por compreender a minha ausência durante essa caminhada, por sempre me incentivar e estar ao meu lado quando mais necessitei. A você, todo meu amor e gratidão!*

*Dedico também à mulher da minha vida, minha mãe e amiga, **Neide Nonato**, pelo exemplo de bondade, de amor e por me mostrar que a alegria da vida, depende de nós mesmos. Sem você nada seria possível!*

*Aos meus irmãos, **Guilherme Nonato Martins** e **Larissa F. Nonato Gelsi**, pelas palavras de incentivo, por acreditarem em mim, e por serem ombro amigo sempre. O que nos une vai além de laços consanguíneos!*

***Amo vocês, sem medida!***

## **A** GRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento para com as diversas pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram para a concretização desta experiência. Em primeiro lugar, agradeço ao nosso **Senhor Deus** por ter-me concedido a oportunidade de viver essa experiência, por me sustentar, cuidar e iluminar meus passos. Em Ti eu esperei, espero e esperarei!

À minha orientadora **Dr<sup>a</sup>. Denise Balarine Cavalheiro Leite**, por toda inspiração, pela simplicidade, carinho e por ter-me conduzido de forma singular nesta caminhada, palavras serão insuficientes para agradecer-lhe. Obrigada pelo sorriso de sempre!

À professora **Dr<sup>a</sup>. Célia Elizabete Caregnato (UFRGS)**, pelas preciosas contribuições e por aceitar o convite em compor a banca de defesa.

À professora **Dr<sup>a</sup>. Heloisa Sales Gentil (UFRGS)**, por toda inspiração, apoio e atenção durante a caminhada, seus questionamentos foram imprescindíveis para a escrita do texto.

À professora **Dr<sup>a</sup>. Elizeth Gonzaga Lima (UNEMAT)**, pelos ensinamentos, por acreditar no meu potencial e colaborar com esse momento!

Ao professor **Dr. Bruno Araújo (UnB)**, meu colega e eterno professor, por despertar-me o senso investigativo e pela motivação!

A todos os professores e equipe do **PPGEdu**, pelo apoio e contribuições, em especial a professora **Dr<sup>a</sup>. Lóriége Bittencourt**, suas falas serão lembradas, mas antes de tudo, lembrarei eternamente do seu compromisso e carinho com os estudantes. Serás sempre exemplo!

Aos **amigos docentes e estudantes** da Universidade do Estado de Mato Grosso – **UNEMAT** **câmpus Francisco Ferreira Mendes de Diamantino-MT**, com vocês eu me (re) descubro a todo momento, agradeço o companheirismo e incentivo.

À **equipe e aos estudantes do FOCCO** da Universidade do Estado de Mato Grosso – **UNEMAT** *câmpus de Barra do Bugres*. Obrigada por permitirem que eu vivenciasse essa experiência nas células de Aprendizagem Cooperativas. Tornaram-se especiais!

Aos *colegas do Mestrado em Educação*, pela amizade, em especial as minhas amigas de caminhada **Tatiana Rosa, Ester Assalin e Krys Cardoso**, por serem ombro, companhia e por dividirem comigo esse momento árduo de crescimento pessoal e profissional. Estarão em meu coração para sempre!

Aos *amigos (as)* do grupo da **Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas**” **Laécio, Elina, Cláudia, Lucinalda, Waldemir, Edileusa e Everaldo** com vocês eu vivi grandes momentos, fazem parte de tudo isso! Obrigada meus amigos!

Enfim, **agradeço a todos** que de diversas maneiras manifestaram acreditar em mim e na conclusão exitosa desse percurso acadêmico.

*“Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos Programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.”*

**(Paulo Freire)**



## RESUMO

Neste trabalho apresento a dissertação de Mestrado intitulada: Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso, que teve como objetivo analisar as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), associando a uma ação qualificadora de permanência estudantil, a fim de identificar o seu potencial e as suas eventuais fragilidades no contexto de um câmpus da UNEMAT. Neste sentido a questão norteadora da pesquisa foi “Como as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) têm colaborado na luta contra a evasão, e, em consequência, aumentado a permanência estudantil na Educação Superior no contexto da UNEMAT?”. Para a realização do estudo, foi realizado a observação participante em duas células de Aprendizagem Cooperativa denominadas de “Célula de Música” e “Célula de Introdução a Economia” no câmpus universitário “Deputado Renê Barbour” situado no município de Barra do Bugres-MT. Os participantes da pesquisa foram 18 estudantes da graduação que integraram o Programa FOCCO neste câmpus universitário, sendo eles articuladores e celulosos, no ano de 2016. Foi utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa e enquanto caminho metodológico, em linhas gerais fez-se em três momentos, inicialmente a revisão bibliográfica por meio do balanço de produção científica e análise de documentos institucionais da UNEMAT, no segundo momento a pesquisa empírica recorrendo a observação participante (LÜDKE; ANDRÉ), com registro no diário de campo dos dados identificados *in loco* e a distribuição de questionário aos estudantes. No terceiro momento procedemos o tratamento e a análise dos dados empíricos por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN; AMADO) e a organização em categorias temáticas e subcategorias. Os resultados da pesquisa podem ser vistos no biomapa sobre os estudantes, qual observamos que os estudantes que frequentam o FOCCO, dentre aqueles investigados, são jovens ingressantes, matriculados no primeiro semestre dos cursos de graduação com dificuldades de acompanhar as matérias e que procuram interagir na universidade. Constatamos que Programa FOCCO tem como principal fragilidade a falta de salas e estrutura física adequadas no câmpus para o desenvolvimento das células e como potencialidade os estudantes encontram no FOCCO a possibilidade de retirada dúvidas sobre os conteúdos das disciplinas, melhoram seus conhecimentos e ainda desenvolvem habilidades sociais como a liderança e o trabalho em equipe. Desse modo, podemos identificar que ocorreram ações educativas dentro das células de Aprendizagem Cooperativa, que estas centram na aprendizagem compartilhada com a potencialização de habilidades cognitivas e sociais nos estudantes, o estímulo ao sentimento de pertencimento ao ambiente universitário, a colaboração com a permanência dos estudantes e consequentemente o estímulo a conclusão dos seus cursos de graduação. Portanto consideramos que o Programa FOCCO da UNEMAT caracteriza-se como uma ação qualificadora do ensino promotora da permanência estudantil, segundo o conceito de Primão (2015) e de protagonismo estudantil na Educação Superior. Como outra contribuição da pesquisa propomos a reflexão aos docentes, para a utilização de metodologias como a Aprendizagem Cooperativa na sala de aula universitária.

**Palavras-chave:** Educação Superior. FOCCO. Células Estudantis. Permanência na Educação Superior.

## ABSTRACT

In this work I present the Master dissertation titled: Cooperative Learning in Higher Education: a study of the Cooperative Cell Training Program at the State University of Mato Grosso, whose objective was to analyze the educational actions of the Cooperative Cell Formation Program (FOCCO) , associating a student qualifying action to identify their potential and their eventual weaknesses in the context of a campus of UNEMAT. In this sense the guiding question of the research was "How did the actions of the Cooperative Cell Training Program (FOCCO) collaborate in the fight against evasion, and, consequently, increased student stay in Higher Education in the context of UNEMAT?" A participant observation was carried out in two Cooperative Learning cells called "Cell of Music" and "Cell of Introduction to Economics" in the university campus "Deputy Renê Barbour" located in the municipality of Barra do Bugres-MT. The participants of the research were 18 undergraduate students who joined the FOCCO Program in this university campus, being articulators and cellulands, in the year 2016. The qualitative research approach was used and as a methodological path, in general it was done in three moments , initially the bibliographic review through the scientific production balance and analysis of institutional documents of UNEMAT, in the second moment the empirical research using participant observation (LÜDKE; ANDRÉ), with recording in the field diary of the data identified in loco and the distribution the students. In the third moment we proceeded to treat and analyze the empirical data through the Content Analysis (BARDIN; AMADO) and the organization in thematic categories and subcategories. The results of the research can be seen on the biomap about the students, which we observed that the students who attend FOCCO, among those investigated, are young students, enrolled in the first semester of undergraduate courses with difficulties to follow the subjects and who seek to interact in the university. We find that FOCCO program has as main fragility the lack of rooms and adequate physical structure in the campus for the development of the cells and as potentiality the students find in FOCCO the possibility of withdrawing doubts about the contents of the disciplines, improve their knowledge and still develop social skills such as leadership and teamwork. In this way, we can identify that educational actions took place within the Cooperative Learning cells, which focus on shared learning with the enhancement of cognitive and social skills in students, stimulation of the sense of belonging to the university environment, collaboration with students' permanence and consequently stimulate the completion of their undergraduate courses. Therefore, we consider that the FOCCO Program of UNEMAT is characterized as a qualifying action of the teaching promoting the permanence of students, according to the concept of Primo (2015) and student protagonism in Higher Education. As another contribution of the research we propose the reflection to the teachers, for the use of Cooperative Learning in the university classroom.

**Keywords:** College education. FOCCO. Student Cells. Permanence in Higher Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ABRUEM** - Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais

**AC** - Aprendizagem Cooperativa

**ANDES** - Associação Nacional dos Docentes Universitários

**ANDIFES** - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

**APE** - Assessoria de Gestão de Políticas Educacionais

**AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CEP** - Comitê de Ética e Pesquisa

**CNPq** - Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento

**COFAC** - Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa

**CONEPE** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

**CONSUNI** - Conselho Universitário

**DINTER** - Doutorado Interinstitucional

**DNOCS** - Departamento Nacional de Obras Contra as Secas

**DPPF** - Diretoria Política Pedagógica Financeira

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**FAPEMAT** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso

**FCESC** - Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres

**FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

**FOCCO** - Programa de Formação de Células Cooperativas

**FONAPRACE** - Fórum Nacional de Pro- Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

**IES** - Instituição de Educação Superior

**IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LOAS** - Lei Orgânica da Assistência Social

**MEC** - Ministério da Educação

**MINTER** - Mestrado Interinstitucional

**PAE** - Programa de Assistência Estudantil

**PBP** - Programa Bolsa Permanência

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PEC-G** - Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

**PEP** - Planejamento Estratégico Participativo

**PIBID** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

**PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PNAEST** - Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação

**PPGEdu** - Programa de Pós-Graduação em Educação

**PRAD** - Pró-Reitoria de Administração

**PRAE** - Pró Reitoria de Assuntos Estudantis

**PRECE** - Programa de Educação em Células

**PROEC** - Pró-Reitoria e Extensão e Cultura

**PROEG** - Pró Reitoria de Ensino de Graduação

**PROMISAES** - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior

**PROUNI** - Programa Universidade para Todos

**REUNI** - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SEDUC/MT** - Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

**SINAES** - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**SiSU** - Sistema de Seleção Unificada

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**UFC** - Universidade Federal do Ceará

**UFRGS** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina

**UNEMAT** - Universidade do Estado de Mato Grosso

**UNICAMP** - Universidade de Campinas

**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Total de produções a cada ano .....	34
<b>Quadro 2</b> - Número de estudantes matriculados no câmpus “DeputadoRenê Barbour”no ano de 2017/1 .....	38
<b>Quadro 3</b> - Quantitativo de vagas, procura e aprovados no Programa FOCCO do câmpus universitário “DeputadoRenê Barbour”de Barra do Bugres, desde o ano implantação .....	38
<b>Quadro 4</b> - Categorias temáticas e Subcategorias de análise .....	46
<b>Quadro 5</b> - Produções de maior relevância – Palavra-chave: Células de Aprendizagem Cooperativa.....	49
<b>Quadro 6</b> - Produções de maior relevância – Palavra-chave: Educação Superior e Aprendizagem Cooperativa .....	50
<b>Quadro 7</b> - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa.....	60
<b>Quadro 8</b> - Produções de maior relevância – Palavras-chave: Permanência na Educação Superior .....	79
<b>Quadro 9</b> - Síntese das etapas de seleção dos bolsistas do Programa FOCCO .....	106
<b>Quadro 10</b> - Biomapa: o perfil dos estudantes participantes da pesquisa .....	109

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Fachada do câmpus universitário “Deputado Renê Barbour” da UNEMAT no município de Barra do Bugres .....	36
<b>Figura 2</b> - Localização de Barra do Bugres no Estado de Mato Grosso.....	36
<b>Figura 3</b> - Mapa de Ocupação da Universidade do Estado de Mato Grosso .....	83
<b>Figura 4</b> - Estrutura organizacional: Organograma central da UNEMAT .....	83

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 A origem da problemática de pesquisa e a aproximação com o objeto .....	26
2.2 A abordagem da Pesquisa.....	29
2.3 Primeira Etapa da Pesquisa: a revisão bibliográfica exploratória .....	31
2.3.1 O balanço da produção científica e a relevância da pesquisa.....	31
2.3.2. A análise dos documentos da UNEMAT .....	35
2.4 O <i>locus</i> e os participantes da pesquisa.....	35
2.5 Segunda etapa da pesquisa: a coleta dos dados empíricos .....	39
2.6 Terceira etapa da pesquisa: o tratamento e a análise dos dados .....	43
<b>3 A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: O FUNDAMENTO TEÓRICO DO PROGRAMA FOCCO.....</b>	<b>48</b>
3.1 A Aprendizagem Cooperativa nas produções científicas.....	49
3.2 A Aprendizagem Cooperativa, contexto e bases teóricas .....	51
3.3 Os grupos de Aprendizagem Cooperativa ou células de Aprendizagem Cooperativa .....	62
<b>4 AS UNIVERSIDADEs BRASILEIRAS E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL .....</b>	<b>67</b>
4.1 As universidades brasileiras, modelos e identidades.....	68
4.2 Os modelos de universidade e o reflexo no ensino e as práticas pedagógicas da universidade brasileira.....	71
4.3 A Permanência estudantil nas universidades públicas brasileiras entre os anos de 2003 a 2010: uma breve apresentação .....	75
4.4 Permanência na Educação Superior nas produções científicas .....	79
4.5 A Universidade do Estado de Mato Grosso: a universidade brasileira em FOCCO e a Permanência Estudantil.....	81



<b>5 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVAS (FOCCO): UMA AÇÃO QUALIFICADORA DO ENSINO PROMOTORA DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS .....</b>	<b>90</b>
<b>5.1 Análise e discussão dos dados da pesquisa .....</b>	<b>90</b>
<b>5.2 Caracterização do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT .</b>	<b>91</b>
<b>5.2.1 O Programa de Educação em Células (PRECE): o espelho do FOCCO .....</b>	<b>91</b>
<b>5.2.2 O Programa FOCCO da Unemat: sua realização e seus atos regulatórios.....</b>	<b>94</b>
<b>5.2.3 O funcionamento do FOCCO e a observação participante: significados, funções e atividades.....</b>	<b>96</b>
<b>5.3 Organização e dinâmicas do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT .....</b>	<b>102</b>
<b>5.3.1 As bolsas FOCCO da UNEMAT .....</b>	<b>103</b>
<b>5.3.2 O processo de seleção dos bolsistas e a formação dos estudantes em Aprendizagem Cooperativa .....</b>	<b>104</b>
<b>5.3.3 A organização das células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO .....</b>	<b>107</b>
<b>5.4 Os estudantes do FOCCO e o encontro com a permanência estudantil.....</b>	<b>109</b>
<b>5.4.1 O biomapa .....</b>	<b>109</b>
<b>5.4.2 O contato dos estudantes com o Programa .....</b>	<b>114</b>
<b>5.4.3 A procura estudantil pelas células de Aprendizagem Cooperativa .....</b>	<b>116</b>
<b>5.4.4 As potencialidades do FOCCO.....</b>	<b>119</b>
<b>5.4.5 As fragilidades do Programa FOCCO.....</b>	<b>121</b>
<b>5.4.6 O FOCCO e as contribuições para a permanência estudantil .....</b>	<b>124</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>6.1 A Aprendizagem Cooperativa como uma prática possível nas salas de aula universitárias e a superação das dificuldades na sua incorporação:uma proposta de reflexão .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNEMAT .....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DISTRIBUÍDO AOS DISCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA FOCCO .....</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>159</b>

<b>APENDICE D – QUADRO DE REDUÇÃO DOS DADOS COLETADOS - PARTE II DO QUESTIONARIO DISTRIBUÍDOS AOS ESTUDANTES.....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO A – RESOLUÇÃO N° 038/2012 - CONEPE-UNEMAT.....</b>	<b>166</b>
<b>ANEXO B – RESOLUÇÃO N° 0010/2013- CONEPE-UNEMAT .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO C – RESOLUÇÃO N° 019/2013- CONSUNI- UNEMAT.....</b>	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.*

*(Paulo Freire)*

A presente dissertação está inserida na área de concentração “educação” e na linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e tem como objeto de investigação os estudos e pesquisas para a formação inicial e continuada de professores, com ênfase no processo ensino-aprendizagem, relação universidade-escola, políticas educacionais e teorias e práticas pedagógicas.

A pesquisa foi intitulada “Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso” e teve como objetivo geral analisar as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) associado a uma ação de permanência estudantil na Educação Superior, identificando seu potencial e suas eventuais fragilidades no contexto do campus universitário da UNEMAT “Deputado Renê Barbour” no município de Barra do Bugres. A escolha do referido câmpus deu-se principalmente pelo fato de ele executar o Programa FOCCO desde a implementação, em 2012, no âmbito da UNEMAT e em virtude da procura acadêmica ser considerada satisfatória junto ao Programa.

Neste sentido, a pesquisa centrou os estudos no Programa de Formação de Células Cooperativas FOCCO da UNEMAT, cujas análises foram feitas a partir das observações participantes de duas células de Aprendizagem Cooperativa do Programa. Além disso, procurou-se conhecer a Aprendizagem Cooperativa, como fundamento teórico, e encontrar contribuições do Programa na permanência dos estudantes.

Nesta lógica, delineamos a seguinte questão como norteadora da pesquisa: “Como as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) têm colaborado na luta contra a evasão, e, em consequência, aumentado a permanência estudantil na Educação Superior no contexto da UNEMAT?”

O Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) da UNEMAT iniciou suas atividades no ano de 2012 em dez dos seus câmpus universitários, pois até o referido ano, os dois últimos câmpus, dos municípios de Diamantino e Nova Mutum não haviam sido

integrados à UNEMAT. Inicialmente, o programa foi instituído e regulamentado pela Resolução nº 038/2012 – *Ad Referendum* do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) e posteriormente pela Resolução nº 010/2013 do CONEPE. Atualmente o FOCCO é desenvolvido nos treze câmpus universitários da UNEMAT.

Entre suas finalidades, o FOCCO propõe-se estimular:

O aumento da taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação, o estímulo à formação de capital social a partir do capital intelectual discente, bem como a formação de profissionais proativos e habilitados para o trabalho em equipe (UNEMAT, 2012, p.01).

Espelhado na proposta do movimento de estudantes cooperativos do Programa de Educação em Células (PRECE) da cidade de Pentecostes/CE, o FOCCO apoia-se na Aprendizagem Cooperativa, como fundamento teórico, e na articulação de pequenos grupos de estudos, que no programa FOCCO são denominados de Células de Aprendizagem Cooperativa, organizadas entre os próprios estudantes. Ambos os programas apresentam propostas semelhantes, já que trazem o protagonismo estudantil no processo de ensino-aprendizagem e o uso de pequenos grupos cooperativos de estudo.

No programa FOCCO há três categorias de estudantes atuantes: o bolsista facilitador, o bolsista articulador e o estudante voluntário chamado de “celulando”. O bolsista facilitador é o estudante que já atuou como bolsista articulador e desenvolve o papel de apoiar os bolsistas articuladores, e que também trabalha na fundamentação teórica da Aprendizagem Cooperativa junto aos articuladores. O bolsista articulador planeja as atividades e atua como líder na célula, garantindo a presença dos cinco elementos fundamentais da Aprendizagem Cooperativa, a ser apresentado na terceira seção desta dissertação. Todos os estudantes atuantes no FOCCO, contam com apoio do coordenador local do Programa, ocupação desenvolvida por um docente efetivo da universidade.

O FOCCO se constitui por meio da autonomia dos estudantes na escolha da temática a ser trabalhada nas células. Estas, por sua vez, podem abordar conteúdos e ou temáticas diversas e também desenvolver ou potencializar habilidades e competências no âmbito cognitivo, social, cultural e emocional. As células de aprendizagem são planejadas e executadas com base nos cinco elementos que estruturam a Aprendizagem Cooperativa.

Busca-se – com o FOCCO – um apoio ao processo de ensino-aprendizagem, e uma alternativa para a aquisição de conhecimentos pelos estudantes, de modo que eles obtenham um sentimento de pertencimento à universidade e assim possam (re)significar seu aprendizado. Nesse processo, o conhecimento passa a se construir por meio do tripé da base universitária: o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Assim como apontam Johnson, Johnson e

Smith (1998), a força da Aprendizagem Cooperativa encontra-se nas relações entre a teoria, pesquisa e a prática.

A discussão acerca da permanência estudantil na Educação Superior e, conseqüentemente, da conclusão dos cursos de graduação têm sido pauta de debates cada vez mais numerosos na área científica. Tais instâncias têm sido elencadas como desafios para a universidade na atualidade, principalmente, no que tange à construção, acompanhamento e avaliação de políticas internas e externas de expansão da Educação Superior.

Segundo dados do Censo da Educação Superior Brasileira de 2015, 11,4% dos estudantes que ingressaram na universidade em 2010 desistiram do curso ainda no primeiro ano. Em 2014, esse percentual havia atingido 49%, sendo que apenas 29% dos estudantes conseguiram concluir os cursos (INEP, 2015).

Ao refletir sobre esses dados, é possível cogitar diversos fatores que contribuem para a evasão universitária, já que – além do acesso – é preciso propor aos estudantes ações capazes de garantir sua permanência na Educação Superior.

Há de se destacar que – mesmo com o aumento das Instituições de Educação Superior (IES) privadas e com o favorecimento ao acesso à Educação Superior – a taxa de escolarização da população de 18 a 24 anos (faixa etária de brasileiros que concluem a graduação) ainda se apresenta abaixo do desejado (SILVA; NOGUEIRA, 2011), o que demonstra que – tanto nas IES privadas como nas públicas, a desistência ao longo da graduação ainda é algo preocupante.

Assim, em virtude dessa realidade, a Educação Superior pública passou a propor soluções para garantir a permanência estudantil. No entanto, a maioria dessas políticas assumem o caráter compensatório, desenvolvidas com base nas desigualdades sociais e nas diferenças entre as classes (BOITO JUNIOR, 2007).

No âmbito da UNEMAT, as ações indicadoras de qualificação são engendradas mediante o trabalho de diversas Pró-reitorias, sendo elas: a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG); Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG); Pró-Reitoria e Extensão e Cultura (PROEC); Pró-Reitoria de Administração (PRAD); e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), esta última responsável pelo Programa de Assistência Estudantil (PAE), aprovado pela Resolução nº. 019/2013 - do Conselho Universitário – CONSUNI da UNEMAT.

Para alguns projetos, a UNEMAT conta com parcerias junto à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), ao Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na proposta de ações que possam ser consideradas de incentivo à permanência, a UNEMAT oferece auxílios e bolsas, como por exemplo: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID, Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO, Tutoria, Bolsa monitoria, Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PROBIC, Bolsa Extensão, Bolsa Cultura, Bolsa Esporte, Bolsa Apoio ao Estudante e Bolsa Estagiário e como auxílios, a Alimentação e Moradia (UNEMAT, 2017). Tais ações são disponibilizadas em editais próprios, disponíveis no portal da universidade.

Nesse sentido, as ações propostas na UNEMAT correspondem às propostas previstas na política do Programa Nacional de Assistência Estudantil das Universidades Estaduais (PNAEST) (MACIEL; LIMA; GIMENEZ, 2016).

Salientamos assim como apontado por Primão (2015), que a ideia de permanência pode ser entendida por duas dimensões: pelos programas de ações assistenciais e pelas ações qualificadoras do ensino promotoras da permanência, na qual se encaixa o FOCCO. Tais dimensões serão expostas na seção 4 desta dissertação.

Ao tratar dos estudos sobre a permanência estudantil, Silva e Nogueira (2011) reforçam a importância de considerar a participação dos estudantes na Educação Superior, observando a forma de ingresso, a formação de qualidade desse nível de ensino e a conclusão dos cursos, questões estas que não fazem parte do objetivo desta pesquisa.

As autoras ainda afirmam que:

A permanência do estudante na Educação Superior pode ser atribuída a diversos fatores, desde os que antecedem ao evento em si aos que se apresentam no percurso acadêmico e, ainda, aos que se têm como projeção de vida futura. Sumariamente, é possível afirmar que os ‘antecedentes’ dizem respeito à trajetória socioeconômica e cultural do estudante; o ‘percurso acadêmico’ remete aos estímulos ou entraves nele vivenciados no processo formativo; as ‘projeções’ representam o que o acadêmico vislumbra como profissão, diante das condições inscritas socialmente. Esses aspectos, em geral, expressando-se de forma relacionada, tendem a determinar a situação de permanência nos estudos (ou do seu contrário, o abandono), dependendo das possibilidades de enfrentamento (SILVA; NOGUEIRA, 2015, p. 45).

Acreditamos que as ações realizadas na UNEMAT caminham na direção de entender a permanência estudantil, portanto, em sua totalidade, dispensando ações quanti-qualitativas, e tendo em vista as ações assistenciais e qualificadoras de ensino.

Nessa perspectiva, entendemos que os fatores que levam os estudantes a abandonarem e desistirem dos cursos não são somente de ordem financeira. Por este motivo,

ressalta-se a importância de ofertar atividades e institucionalizar práticas – como exemplo, o Programa FOCCO – que se proponham a potencializar a aprendizagem dos estudantes.

Na perspectiva de conhecer o Programa FOCCO da UNEMAT, identificar as ações educativas e caracterizá-lo como uma ação qualificadora do ensino promotora da permanência, elencamos como objetivos específicos da pesquisa: conhecer o histórico da Aprendizagem Cooperativa; caracterizar o Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) na UNEMAT e seus atos regulatórios; levantar quais e como são implementadas as ações educativas do FOCCO na UNEMAT no campus universitário de Barra do Bugres; e identificar as contribuições do Programa FOCCO para a permanência dos estudantes universitários.

Desse modo, procuramos descrever o Programa FOCCO da UNEMAT e encontrar relações entre as ações educativas que ocorrem nas células de Aprendizagem Cooperativa. Além disso, buscamos investigar o modo com que os estudantes desenvolvam a cooperação, observando como o FOCCO estimula-os a vencer os desafios da aprendizagem e concluir os cursos.

O FOCCO procura estimular o sentimento de pertencimento dos estudantes ao ambiente universitário, bem como a capacidade de eles serem protagonistas do próprio conhecimento, sentindo-se corresponsáveis pelo aprendizado, juntamente com o apoio dos docentes.

No contexto da pesquisa, o interesse pelo objeto surge a partir do meu lugar de fala de docente da Educação Superior. Foram as inquietações surgidas em dois contextos da minha trajetória profissional que deram sentido à presente pesquisa. No primeiro contexto, inicialmente, enquanto docente da Educação Superior desde o ano de 2007 e a partir do ano de 2013/2, como docente efetiva UNEMAT. E, no segundo contexto, enquanto coordenadora do Programa FOCCO desde o ano de 2015 até os dias atuais no âmbito do câmpus universitário da UNEMAT "Francisco Ferreira Mendes", na cidade de Diamantino.<sup>1</sup>

Por essa experiência, surgiu a oportunidade e o interesse em estudar com maior profundidade a Aprendizagem Cooperativa com base no Programa FOCCO, à luz da qualificação para a permanência estudantil. A experiência permitiu-me conhecer as motivações que levavam os estudantes a abandonarem o curso, e a pensar em quais ações poderiam – de certa forma – combater essa realidade.

---

<sup>1</sup> Apresento mais detalhadamente as aproximações com o objeto de pesquisa, na seção 2, subseção 2,1 desta dissertação.

E impulsionaram-me a compreenderas dinâmicas de atuação e o contexto deste Programa que – mesmo conflituosos – são vivenciados interna e externamente à universidade, especialmente, em relação à evasão dos estudantes universitários. E, também, compreender a proposta da Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia possível na Educação Superior, acreditando que as relações entre os pares favorecem o protagonismo estudantil e refletem na ambiência universitária, e, conseqüentemente, na permanência dos estudantes na Educação Superior.

Acredito que as políticas, as ações internas e externas relacionadas à evasão, o abandono e permanência dos estudantes precisam ser motivo de inquietação e observação constante na UNEMAT, tanto na práxis dos docentes, quanto na gestão universitária, dada a evasão crescente na universidade.

Acreditamos que – na medida que os estudantes são motivados a se relacionarem, como propõe o FOCCO – o diálogo torna-se ferramenta essencial para capacitar os sujeitos a crescerem juntos e se educarem em comunhão, já que, dessa forma, a cooperação passa a ser potencializadora do conhecimento.

No que tange à pesquisa, esta iniciou-se em 2016, a partir da construção do referencial teórico baseado na produção científica sobre o tema, e a partir da análise documental dos materiais pertinentes da UNEMAT. As etapas seguintes foram: o início da produção escrita da dissertação; o contato com o câmpus lócus da pesquisa e com os sujeitos; a observação participante e distribuição do questionário para os sujeitos da pesquisa. Em seguida, foram realizados: a sistematização e análise dos dados; a elaboração da versão preliminar para o exame de qualificação; a qualificação; a revisão da dissertação – atendendo sugestões dos membros da banca de qualificação – e, por fim, a apresentação pública de dissertação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, traçamos o caminho metodológico da experiência nas células de Aprendizagem Cooperativa a partir de uma abordagem qualitativa, salientando aspectos da experiência humana e das relações estabelecidas entre os estudantes. O caminho teórico-metodológico consta na seção 2.

Na seção 3, **A Aprendizagem Cooperativa: O Fundamento teórico do FOCCO**, abordamos a Aprendizagem Cooperativa. A partir dos conceitos teóricos e do balanço de produção da literatura nessa área, apresentamos as características de um grupo cooperativo e evidenciamos a possibilidade de sua realização com sucesso na Educação Superior.

Na seção 4, **A Universidade e as ações de qualificação para a permanência estudantil**, apresentamos o contexto das universidades brasileiras, bem como seus modelos e



identidades, procurando relações entre o ensino e as práticas atuais. Por fim, apresentamos o FOCCO como uma ação qualificadora na Universidade do Estado de Mato Grosso para a permanência estudantil.

Na seção 5, **O Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO): Uma ação qualificadora do ensino promotora da permanência dos estudantes universitários**, apresentamos: as características do programa FOCCO; seus atos regulatórios; o estudo empírico; o encontro das ações educativas do FOCCO; e os contributos no combate à evasão e – consequentemente – ao estímulo à permanência estudantil. Por fim, apresentamos o modo como uma ação qualificadora do ensino e promotora da permanência estudantil na UNEMAT contribui na potencialização das habilidades cognitivas e sociais.

Na seção 6, apresentamos as considerações finais do estudo, mostrando que – de acordo com o conceito de Primão (2015) – o FOCCO caracteriza-se como uma ação qualificadora de ensino que estimula a permanência estudantil na UNEMAT. Nesse sentido, podemos afirmar que foram identificadas as ações educativas ocorridas dentro das células de Aprendizagem Cooperativa, capazes de compartilhar a aprendizagem e potencializar as de habilidades cognitivas e sociais dos estudantes. Além disso, identificamos também o estímulo ao sentimento de pertencimento ao ambiente universitário, a colaboração com a permanência dos estudantes e o encorajamento à conclusão dos seus cursos de graduação.

No que se refere às fragilidades do FOCCO, identificamos que o Programa tem como principal dificuldade a falta de salas e de estrutura física adequada no câmpus para o desenvolvimento das células. Quanto às potencialidades do programa, podemos citar a possibilidade de sanar dúvidas a respeito dos conteúdos das disciplinas, o que aprimora os conhecimentos do grupo e desenvolve habilidades sociais como a liderança e trabalho em equipe. É em virtude dessas contribuições que tais células podem ser associadas a uma ação qualificadora no âmbito do ensino, da permanência e do protagonismo estudantil na Educação Superior.

Nesta seção, oferecemos – como outra contribuição da pesquisa– um convite aos docentes para conhecer a Aprendizagem Cooperativa e, assim, refletir sobre a possibilidade da implementação dessa metodologia nas salas de aulas de Ensino Superior juntamente com o reforço da cultura de cooperação.

Seguem-se os anexos e apêndices.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: O CAMPO TEÓRICO-METODOLÓGICO

*“Façamos da interrupção um caminho novo. Da queda, um passo de dança. Do medo, uma escada. Do sonho, uma ponte. Da procura, um encontro!”.*

*(Fernando Sabino)*

A partir da perspectiva de Fernando Sabino, podemos pensar que um caminho nem sempre é fácil, mas – caso nos seja permitido trilhá-lo e vencer seus obstáculos – o momento de um novo recomeçar pode até se tornar realidade. E por este motivo permiti-me conhecer e desenvolver o presente trabalho com muito rigor.

Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa e utilizou, dentre outros, os procedimentos da observação participante para a pesquisa empírica e a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; AMADO, 2009) para a compreensão dos dados. Descrevemos, ao longo desta seção, os procedimentos adotados durante o caminho: desde a elaboração até a análise do conteúdo do que foi recolhido no estudo empírico. A partir desses dados, passamos a analisar as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), associado a uma ação de permanência estudantil na Educação Superior.

Os caminhos teórico/metodológicos de uma pesquisa são definidos como uma “atividade básica das ciências, na sua indagação e descoberta da realidade” (MINAYO, 2001). Além disso, a pesquisa é considerada “uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados” (MINAYO, 2001, p. 23).

Para o desenvolvimento deste estudo, dividimos o caminho da pesquisa em etapas. Na primeira, foi realizada a pesquisa bibliográfica exploratória com a construção do balanço de produção científica, a fim de levantar quais as produções publicadas em torno da temática pesquisada. Também foi realizada a análise dos documentos da UNEMAT referentes a políticas de assistência estudantil e de apoio aos estudantes e do Programa FOCCO, que pudessem esclarecer e colaborar com a pesquisa.

Na segunda etapa, realizou-se a pesquisa de campo e o estudo empírico, por meio da observação participante e da distribuição de um questionário em duas células de

Aprendizagem Cooperativa de um campus universitário da UNEMAT. Utilizamos, também, a construção do diário de campo.

Na terceira etapa, foram realizados o tratamento e a análise das informações provenientes da pesquisa empírica. Para tanto, utilizamos o procedimento da análise de conteúdo, organizando os dados em categorias temáticas e subcategorias.

Para fundamentar as discussões desta seção, buscamos nos apoiar nos estudos de Bardin (1977), Lessard-Herbe (1994), Minayo (2001), Saraiva (2001), Goldenberg (2004), Poupart et al. (2008), Konder (2008), Diniz e Silva (2008), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2009), Richardson (2012), Amado (2014), Lüdke e André (2014), entre outros. E a partir deste momento, detalharemos os passos dados neste caminho, contextualizando o nascimento e o problema abordado na pesquisa, bem como a nossa aproximação com o objeto do estudo.

## **2.1 A origem da problemática de pesquisa e a aproximação com o objeto**

Nesta subseção, objetivamos tratar das origens do problema e das motivações para o desenvolvimento desta pesquisa. A partir do pensamento de Minayo (2001), acreditamos que a investigação de algo parte de uma necessidade ou de uma problemática que identificamos ao longo da nossa história de vida e que nos motiva a desvendar esse desconhecido ou, pelo menos, nos aproximarmos dele.

A origem da problemática da pesquisa, nasce em dois contextos que se encontraram e deram sentido à pesquisa. No primeiro contexto, inicialmente, enquanto docente da Educação Superior desde o ano de 2007, no município de Diamantino/MT, numa IES privada. Nessa experiência, eu atuava na graduação do curso de Bacharel em Enfermagem nas disciplinas Fundamentos do Cuidado Humano I e II, situadas no 3º e 4º semestres do curso. Como ambas as disciplinas são introdutórias do ciclo profissionalizante do curso, a desistência e evasão podem ser percebidas de forma mais acentuada do que nas demais disciplinas dos semestres posteriores. Posteriormente, esta mesma realidade continuou a ser vivida a partir de 2013/2, quando esta referida IES foi encampada pela UNEMAT, e nas mesmas disciplinas continuei observando a evasão e desistência dos estudantes, ainda que, como uma IES pública.

Num segundo contexto, a pesquisa nasce juntamente com o interesse em estudar em maior profundidade o Programa FOCCO, pois em 2015, a convite da Diretoria Política Pedagógica Financeira (DPPF) da UNEMAT, fui desafiada a coordená-lo no âmbito do câmpus universitário da UNEMAT "Francisco Ferreira Mendes", na cidade de Diamantino.

Senti-me desafiada e curiosa para descobrir o funcionamento do FOCCO, pois não conhecia o programa, tampouco a Aprendizagem Cooperativa. No entanto, em pouquíssimo tempo compreendi que essa experiência colaboraria com a minha construção enquanto docente.

Portanto, o objeto desta pesquisa surgiu de uma curiosidade e de algumas inquietações pela proximidade com o Programa FOCCO enquanto Coordenadora Local no câmpus “Francisco Ferreira Mendes” de Diamantino e com a docência na Educação Superior.

A necessidade de nos debruçarmos sobre a problemática da Educação Superior – relacionada à permanência estudantil – nasceu, portanto, da vivência como docente universitária, e da crença na necessidade de equidade de acesso e no direito dos estudantes às ações favorecedoras a permanência no âmbito universitário.

Enquanto docente universitária desde 2007 e docente efetiva na UNEMAT no câmpus de Diamantino desde o ano 2013, observamos que ao longo de sua trajetória, a Educação Superior brasileira teve seu desenvolvimento permeado por grandes desafios e percalços. Neste sentido, fez-se num contexto elitizado, com características excludentes, conservadoras e promotoras da desigualdade, influenciando, principalmente, no que tange ao acesso e à permanência dos estudantes neste nível de educação.

Na maioria das instituições universitárias e outras IES do mundo contemporâneo, encontram-se dados sobre a evasão de estudantes. Esse fenômeno apresenta-se de modo complexo e está influenciado por diversas variáveis que despertam a necessidade de estudos e análises sobre tal ocorrência (SANTOS; SILVA, 2011). E, nesse sentido, a universidade tem sido colocada sob inúmeros questionamentos, o que reforça a obrigação de ampliar as pesquisas acerca das ações e experiências universitárias colaboradoras da permanência estudantil nas IES.

As universidades brasileiras vivem um momento de desafios em razão da necessidade de proporem ações que favoreçam melhores condições de vida universitária e desenvolvam o encorajamento mútuo entre os estudantes no enfrentamento de problemas acadêmicos e/ou extraacadêmicos. Um dos maiores desafios é estimular o sentido de pertencimento e de cooperação na universidade, e garantir a formação de estudantes mais proativos, atuantes como protagonistas e autônomos de sua própria aprendizagem. Esse modo de organização do estudo, certamente, valorizaria a aprovação dos alunos nos cursos de graduação.

Tal desafio também se propôs à UNEMAT, uma vez que era necessário favorecer o protagonismo estudantil e colaborar com a permanência dos estudantes, incentivando a conclusão dos cursos de graduação. Nessa perspectiva, encaixa-se o Programa FOCCO, que–

por meio da Aprendizagem Cooperativa (AC) – procura propiciar a proatividade, a reflexão, o trabalho coletivo, a cooperação, a solidariedade e o protagonismo estudantil.

Dentro do contexto da Educação Superior e do processo de ensino aprendizagem, a cooperação vem sendo importante alternativa utilizada nos espaços das universidades para a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, uma vez que os estudantes são capacitados para conduzir a aprendizagem de modo mais ativo e menos tradicional. Nessa perspectiva, os educandos são vistos como protagonistas e devem assumir tal função na construção do próprio conhecimento.

Repensar as dificuldades da universidade em atender os estudantes que não avançam na aprendizagem e – conseqüentemente – nas disciplinas curriculares é um dos pontos fundamentais da nossa reflexão, de modo que, por meio da Aprendizagem Cooperativa, propõem-se a (res)significação do aprendizado por esses estudantes. Constatase que as dificuldades enfrentadas por eles contribuem para um reforço da frustração, do sentimento de exclusão, do baixo nível de aprendizado e, por conseqüência, de um alto índice de reprovação e evasão (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Ademais, entendemos que essa metodologia ativa de aprendizagem – como a Aprendizagem Cooperativa – sustenta-se como ação de permanência e que, de certa forma, pode assegurar a equidade de acesso e o direito dos estudantes de permanecerem com qualidade na Educação Superior e de concluírem seus cursos de graduação.

Em virtude da decisão de estudar o Programa FOCCO, partindo da experiência vivida por mim durante a trajetória na Educação Superior, o problema de pesquisa configurou-se na indagação de “Como as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) têm colaborado na luta contra a evasão, e, em conseqüência, aumenta do a permanência estudantil na Educação Superior no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso”.

A partir do delineamento desse problema, identificamos e selecionamos como objetivo geral do estudo “Analisar as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), associadas a uma ação de permanência estudantil na Educação Superior”. O objetivo da análise era identificar o seu potencial e as suas eventuais fragilidades no contexto do câmpus universitário da UNEMAT “Deputado Renê Barbour” no município de Barra do Bugres. Também foram elencados os objetivos específicos de: conhecer o histórico da Aprendizagem Cooperativa; caracterizar o Programa de Formação de Células Cooperativas e seus atos regulatórios; levantar quais e como são implementadas as ações educativas do FOCCO na UNEMAT no campus “Deputado Renê Barbour” de Barra do Bugres; identificar

as contribuições do Programa para a permanência dos estudantes universitários. A partir de todas essas investigações, propusemo-nos também a compreender melhor o funcionamento FOCCO para, assim, aprimorá-lo.

Para o alcance destes objetivos, realizamos a pesquisa por meio de uma abordagem que permitiu a identificação do funcionamento destas células de Aprendizagem Cooperativa. O contato se estabeleceu com a intenção de colaborar com a comunidade científica que pesquisa a temática da Aprendizagem Cooperativa e com a gestão universitária da UNEMAT, trazendo luzes e pistas sobre a contribuição do Programa FOCCO para a permanência dos estudantes universitários.

Na parte inicial da pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica exploratória a partir da qual produziu-se o Balanço de Produção Científica. A finalidade desse aprofundamento teórico era a aproximação da temática por meio da identificação de palavras-chave e de sua construção, etapa esta apresentada na seção 3 e 4. Além do balanço de produção, analisamos os documentos institucionais da UNEMAT, procurando informações mais detalhadas sobre as políticas de assistência estudantil, as ações de permanência e o Programa FOCCO.

## 2.2 A abordagem da Pesquisa

Ao traçarmos a construção desta pesquisa, buscamos utilizar uma abordagem que nos possibilitasse a analisar as ações educativas ocorridas nas células de Aprendizagem Cooperativa do Programa FOCCO no câmpus universitário “Deputado Renê Barbour” de Barra do Bugres.

Entendemos como *ação educativa*, aquela descrita por Immanuel Kant em “Pedagogia”, isto é, uma formação de sujeitos autônomos, que não seja fundamentada apenas em um mecanicismo e nem apenas na razão pura, mas em princípios (a priori) e pela experiência (*a posteriori*) (KANT, 1803). Portanto, consideramos *ação educativa* aquela proveniente dos processos relacionais de cada sujeito.

Com base nessa perspectiva, optamos por realizar uma abordagem qualitativa do trabalho. Esse mecanismo nos permitiu identificar de que modo as ações educativas estão presentes no interior das células de Aprendizagem Cooperativas, e também obter uma interpretação mais coesa dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa, na visão de Richardson (2012), ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas educacionais, pois ela é caracterizada como uma forma de tentar compreender

alguns significados e características de forma detalhada, compreendendo-se as relações humanas de certa realidade. E sob este ponto de vista, propomo-nos conhecer as relações, os sentimentos e as ações educativas que provêm das células de Aprendizagem Cooperativa dos estudantes da graduação da UNEMAT, com vistas à permanência estudantil.

A abordagem qualitativa foi aplicada, inicialmente, em estudos da Antropologia e da Sociologia como contra ponto à pesquisa quantitativa dominante em diversos campos de pesquisa, recusando, assim, o modelo positivista aplicado – até então – ao estudo da vida social (POUPART et al, 2008). Tal escolha deve-se ao fato das relações estabelecidas entre os indivíduos serem, de certa forma, influenciadas por suas histórias de vida, por sua visão de mundo e por inúmeros fatores que não podem ser mensurados, mas identificados e compreendidos.

Além disso, a abordagem qualitativa permite o estudo dos processos da subjetividade humana, possibilitando a compreensão das relações entre pesquisado e pesquisador, e do sentido de certas expressões do sujeito. Embora seja criticada por alguns autores “por seu empirismo, pela subjetividade e pelo envolvimento emocional do pesquisador” (MINAYO, 2001, p. 14), ela possibilita uma compreensão mais completa das relações humanas:

A abordagem qualitativa é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam”, ou seja, disciplina questões relacionados a cultura de cada pessoa, bem como os primórdios da história de cada indivíduo (MINAYO, 2001, p. 14).

Saraiva (2001, p. 70) corrobora, afirmando:

[...]a investigação qualitativa traz para o centro das atenções o estudo dos seres humanos como tal, formulando as questões para investigar em toda a sua totalidade e em todo o seu contexto. Trata-se de uma abordagem que rejeita encarar as pessoas como uma soma de medidas psicológicas e tem a pretensão de capturar as suas experiências, medos, emoções, ansiedades, crenças, esperanças, comportamentos e irracionalidades.

Ao se referirem à abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) têm como fonte direta de dados o ambiente natural, constituindo assim, como instrumento principal, o próprio investigador que por sua vez utiliza diversos instrumentos para recolha dos dados.

Em virtude da necessidade de conhecer as ações educativas que se passam nessas células de Aprendizagem Cooperativa, a pesquisa foi delineada como descritiva exploratória, uma vez que era necessário descobrir algo novo e descrever precisamente os detalhes referentes ao cenário e ao comportamento dos sujeitos, sendo que estes forneceram informações e deram base para o nascimento das categorias e subcategorias temáticas de análise.

Descrevemos, em seguida, as etapas percorridas para a construção desta pesquisa.

## **2.3 Primeira Etapa da Pesquisa: a revisão bibliográfica exploratória**

Conforme dito anteriormente, o caminho da pesquisa foi realizado em etapas compostas pela construção do balanço de produção científica – a fim de levantar as produções publicadas em torno da Aprendizagem Cooperativa e da permanência na Educação Superior – e pela análise dos documentos da UNEMAT que pudessem esclarecer e colaborar com a pesquisa – como resoluções, regimentos, normas, relatórios, editais referentes a política de assistência estudantil, e ações de apoio referentes aos estudantes do Programa FOCCO.

Assim, os dois momentos que compuseram a primeira etapa do caminho investigativo foram feitos como segue:

### **2.3.1 O balanço da produção científica e a relevância da pesquisa**

Ao iniciarmos a pesquisa, fez-se necessária uma investigação científica metodologicamente estruturada a fim de que se descobrissem fontes capazes de apontar caminhos, elucidar conceitos e estimular reflexões sobre a temática e sobre o problema de pesquisa proposto.

De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 38), o crescente aumento das produções científicas na Educação Superior– principalmente nos Programas de Pós-graduação em nível de mestrado e doutorado – torna necessária a realização de um mapeamento “que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes”. Portanto, no desenvolvimento deste balanço de produção científica, localizamos as produções que poderiam contribuir para a escrita desta pesquisa, identificando práticas de pesquisas que também colaborassem com a construção desta dissertação.

As consultas desse balanço foram realizadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como referência o período de 2012 até 2015. Tal seleção permitiu avaliar as produções de modo mais profundo.

O Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma biblioteca *on line*, coordenada pelo Ministério da Educação - MEC, que tem o intuito de possibilitar acesso e divulgação das dissertações de mestrado e teses de doutorado dos cursos de Pós-graduação (*stricto sensu*) reconhecidos e autorizados pelo próprio MEC.



Enquanto base de dados, a CAPES reúne e oferece, gratuitamente, diversas produções científicas oriundas de centros de pesquisa do mundo, além de centralizar e otimizar a aquisição de produções estrangeiras por meio da negociação direta com editores internacionais.

Conforme divulgado pela própria CAPES<sup>2</sup>, o conteúdo inicial do Portal – em 1990 – contava com um acervo de 1.419 periódicos e mais nove bases referenciais em todas as áreas do conhecimento. Em 2001, a plataforma atingiu a marca de 1.882 periódicos com texto completo e 13 bases referenciais, acessados por 72 instituições de ensino e pesquisa de todo o país.

Já em 2016, o Portal recebeu uma suplementação orçamentária de R\$ 23,1 milhões para garantir a disponibilidade do acervo. Esse ganho reforçou o compromisso assumido com a comunidade acadêmica brasileira de promover o fortalecimento da pós-graduação e o avanço da ciência no país (CAPES, s/a). Além disso, nesse mesmo ano, a CAPES já dispunha de acervo com mais de 38 mil títulos, 123 bases referenciais, e 11 bases dedicadas, exclusivamente, a patentes. Vale dizer que também é possível encontrar na plataforma enciclopédias, obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual (CAPES, 2017).

No que tange à Democratização do acesso à informação, a CAPES cumpre um papel fundamental, já que disponibiliza um mesmo conteúdo acessível em qualquer região do país.

Com o Portal de Periódicos, um pesquisador vinculado a uma instituição de ensino superior na Amazônia tem acesso ao mesmo conhecimento que os colegas no Sul e Sudeste do Brasil e também dos concorrentes no exterior. Trata-se, na verdade, do portal de bibliotecas com a maior capilaridade do mundo, cobrindo todo território brasileiro (CAPES, s/a).

Na plataforma CAPES, as buscas poderiam ser realizadas por critérios como autor, assunto ou palavras-chave, sendo possível acessar, selecionar e recuperar as informações desejadas. Para selecionar as produções, tendo como critério o maior número de publicações, foi delimitado o período temporal de 2012 a 2015. Posteriormente, os trabalhos obtidos foram selecionados de acordo com sua proximidade ao fenômeno estudado na presente dissertação, servindo-nos para conhecer e, possivelmente, nos apropriar do que tem sido publicado nos Programas de Pós Graduação em Educação.

O balanço de produção foi realizado no banco de dados da (CAPES), através do filtro “palavras-chave”. No processo de construção desta pesquisa, esta ação foi considerada uma

---

<sup>2</sup> Banco de Teses. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 Set. 2017.

etapa fundamental, pois, a partir deste momento, foi possível levantar as produções relacionadas ao fenômeno estudado.

Buono (2015) assevera que palavras-chave “são utilizadas por pesquisadores e estudiosos para identificar, nos meios eletrônicos, obras e autores que discorrem sobre determinado assunto”. E o momento de construção das palavras-chave foi entendido como um desafio para a construção do balanço de produção científica, pois no campo de estudos das ciências humanas, não há uma única rede de palavras-chave, como o vocabulário de descritores (DeCS) na área das ciências da saúde. Desse modo, incluímos como palavras-chave, terminologias utilizadas sem pesquisas já publicadas sobre a temática. Alguns autores relatam que as palavras chaves, os descritores e os unitermos – foram criados para facilitar a busca das pesquisas bibliográficas e para classificar as informações, servindo como meio de acesso para a localização e recuperação de produções nas bases de dados (OLIVEIRA, 2015).

Buono complementa que:

O uso de palavras-chave ou descritores nos meios virtuais permitem a localização de uma infinidade de material bibliográfico, em sua grande maioria, de alta qualidade e confiabilidade, devido à indexação de palavras cuidadosamente inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores e internautas, em geral (2015, s/p).

Na perspectiva do levantamento das produções que viessem ao encontro da proposta de pesquisa “Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso”, foram definidas as seguintes palavras-chave: Permanência na Educação Superior; Células de Aprendizagem Cooperativa; Educação Superior e Aprendizagem Cooperativa; Aprendizagem e cooperativa.

Nas pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações, percebeu-se que os resultados encontrados estavam em grande número; no entanto, as produções não mantinham nenhuma relação direta com nosso objeto do estudo: o Programa FOCCO da UNEMAT.

Posteriormente ao levantamento, os títulos e resumos dos trabalhos foram lidos com a finalidade de identificar a metodologia utilizada por eles e selecionar possíveis contribuições teóricas para nossa pesquisa.

O balanço da produção científica revelou dados importantes sobre a temática da Aprendizagem Cooperativa e sobre Permanência estudantil na Educação Superior, temas dos quais nos aproximamos em virtude estudo do Programa FOCCO da UNEMAT.

As palavras-chave empregadas localizaram apenas produções de Pós-graduação (*stricto sensu*) de nível mestrado. Além disso, a maior parte das publicações não relacionava a

Educação Superior com a Aprendizagem Cooperativa, e sim com experiências de Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia aplicada às disciplinas da educação básica (ensino fundamental e médio). Dentro do período selecionado para o balanço de produção, apareceram produções em anos específicos, mas que não podem ser relacionadas com ocorrências ou políticas instituídas no âmbito da Educação Superior. Para evidenciar esse resultado, apresentamos o quadro seguir a fim de expor o quantitativo de produções selecionadas a cada ano e a cada palavras-chave empregadas.

**Quadro 1** - Total de produções a cada ano

<b>Palavras-chave</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>Total</b>
Permanência na Educação Superior	0	0	04	0	0	03	05	<b>12</b>
Células de Aprendizagem Cooperativa	0	0	0	0	0	01	0	<b>01</b>
Educação Superior e Aprendizagem Cooperativa	0	0	01	0	0	01	02	<b>02</b>
Aprendizagem Cooperativa e	0	0	00	0	0	0	00	<b>00</b>
<b>TOTAL</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>06</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>05</b>	<b>08</b>	<b>16</b>

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017.

A partir do Quadro 1, observamos que os anos de 2012, 2015 e 2016 receberam destaque quantitativo em relação aos demais anos. Eles apresentam produções em quatro das palavras-chave, o que é significativo para aqueles que discutem a Aprendizagem Cooperativa a permanência estudantil na Educação Superior.

Para a evidenciação das produções relevantes no que se refere à pesquisa e à escrita de nosso tema principal, descrevemos o panorama de produções científicas em dois momentos. O primeiro – apresentado na seção 3 – evidencia as produções em torno da Aprendizagem Cooperativa. O segundo – discutido na seção 4 – põe em relevo as produções em torno da permanência estudantil na Educação Superior.

Como parte da primeira etapa percorrida no caminho da pesquisa, apresentamos posteriormente, como decorreu o contato com os documentos institucionais da UNEMAT.

### 2.3.2. A análise dos documentos da UNEMAT

Consideramos que o uso de documentos na pesquisa possibilita a ampliação do entendimento sobre o contexto investigado e colabora na identificação de informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). No contexto da pesquisa, reiteramos que tivemos como questão norteadora as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) e a sua colaboração na luta contra a evasão, observando em que medida sua atividade aumentado a permanência estudantil na Educação Superior no contexto da UNEMAT.

Segundo Lüdke e André (2014, p. 36) a análise de documentos “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, pois por meio deles a fundamentação de declarações e evidências podem ser teorizadas pelo pesquisador.

Para isso, coletamos os documentos no portal da UNEMAT, que pode ser acessado pelo link <http://portal.unemat.br/>. Na plataforma, foram utilizados diversos documentos, tais como: Resoluções dos Conselhos Superiores – dentre elas a de institucionalização e regulamentação do Programa FOCCO e do Programa de Assistência Estudantil (PAE); Normas; Regimentos; Editais de seleção de bolsistas; Relatórios de gestão; Relatórios do Congresso Universitário e de Planejamento Estratégico Participativo da UNEMAT; e matérias e informativos disponíveis no site da universidade.

Além dos referidos documentos, tivemos acesso por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação– no setor de Assessoria de Gestão de Políticas Educacionais – aos documentos orientativos para o processo entrada no FOCCO, dentre eles: o instrumento de formação dos bolsistas e o guia para desenvolvimento do projeto e da organização das Células de Aprendizagem Cooperativa.

Em suma, nesta primeira etapa da pesquisa fizemos: os levantamentos das produções científicas relevantes e dos documentos institucionais que a apoiaram a pesquisa.

Descrevemos, em seguida, o *lócus* e os participantes da pesquisa a fim de apresentara segunda etapa da pesquisa caracterizada pela coleta dos dados empíricos.

### 2.4 O *lócus* e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada no âmbito do campus universitário “Deputado Renê Barbour” do município de Barra do Bugres da UNEMAT, localizado na rua A, s/n no bairro Cohab São Raimundo, conforme Figura 1:

**Figura 1** - Fachada do câmpus universitário “Deputado Renê Barbour” da UNEMAT no município de Barra do Bugres



**Fonte:** blog UNEMAT / Câmpus Barra do Bugres, 2016.

O município de Barra do Bugres possui população, estimada em 2015, de 33.700 habitantes e com área territorial de 6.060.175km<sup>2</sup> e encontra-se na Microrregião de Tangará da Serra, distante 160 km da capital – Cuiabá (IBGE, 2017).

Na figura a seguir, apresentamos o mapa, a fim de visualizar, geograficamente, a localização do município de Barra do Bugres no estado de Mato Grosso:

**Figura 2** - Localização de Barra do Bugres no Estado de Mato Grosso



**Fonte:** blog UNEMAT / Câmpus Barra do Bugres, 2016.

A região de localização de Barra do Bugres é de transição de Biomas (Amazônia e Cerrado). O clima é classificado como Tropical Quente e Sub-úmido, com temperatura média anual de 25,5°C (PMBB, 2016).

A base de sua economia são – predominantemente – o agronegócio, a indústria sucroalcooleira e bovinocultura de corte. A indústria sucroalcooleira produz álcool, biodiesel, açúcar e eletricidade colaborando com a economia local. Quanto à bovino cultura de corte, o município conta com um abatedouro com capacidade de abate para 400 vezes/dia, sendo fonte de renda para o município (PMBB, 2016).

No município de Barra do Bugres, a UNEMAT iniciou suas atividades acadêmicas em 10 de maio de 1994, com os cursos do Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas, sendo estes, Matemática, Letras e Ciências Biológicas.

Na qualidade de campus Universitário, foi nomeado como “Deputado Renê Barbour” no final de 1998, como cursos aprovados de Licenciatura em Matemática e Bacharelado em Processamento de Dados, atualmente nomeado de Ciência da Computação, junto ao Conselho Universitário (CONSUNI), e autorizados pela SEDUC/MT através da Portaria nº 196/99 (UNEMAT, 2016).

Posteriormente, foram criados os cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia de Produção Agroindustrial. Em 2005, cria-se curso de Engenharia de Alimentos e, em 2013, o curso de Direito.

Desde então, o câmpus possui seis cursos em funcionamento. No primeiro semestre, o ingresso é realizado por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU)<sup>3</sup>; e no segundo, os candidatos são selecionados pelo vestibular da própria instituição.

Os cursos contam com uma demanda significativa de procura e ingresso. No ano de 2017 totalizaram-se 1.547 matriculados no câmpus e a cada semestre ingressam cerca de 200 novos acadêmicos em cada curso, distribuídos conforme o descrição no Quadro 2:

---

<sup>3</sup> O sistema de ingresso ENEM/SiSU foi criado, de acordo com o discurso oficial do governo, para proporcionar a concorrência de vagas em cursos acadêmicos em qualquer IES que esteja aderida ao sistema, oportunizando ao estudante realizar a prova na sua própria cidade, tendo o candidato a oportunidade de concorrer à vaga em nível nacional sem a necessidade de deslocamentos, sendo a principal característica do Programa a unificação dos processos seletivos (FLORES, 2013).

**Quadro 2** - Número de estudantes matriculados no câmpus “Deputado RenêBarbour” no ano de 2017/1

Curso de Graduação	Ano de abertura do curso	Número de Estudantes matriculados
Ciência da Computação	2001/1	233
Matemática	1999/1	197
Engenharia de Alimentos	1999/1	166
Engenharia de Produção Agroindustrial	2006/2	272
Direito	2001/2	296
<b>Total</b>	2013/2	<b>1.547</b>

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2017.

Podemos destacar que o curso de Direito, ofertado no período noturno, apresenta-se no semestre letivo de 2017/1 com o maior número de estudantes matriculados.

A escolha do referido câmpus universitário para o estudo empírico, justificou-se pelo fato de ele abrigar o Programa FOCCO desde o seu nascimento, no ano de 2012. Além disso, foram consideradas a procura acadêmica satisfatória junto ao Programa – conforme Quadro 2– ea localização geográfica favorável para a pesquisa. Esse câmpus também se destaca pelo fato de haver estudantes egressos do Programa FOCCO em Programas de Pós-Graduação *Stricto Senso* (Mestrado), o que revela indícios de pertencimento dos estudantes que participaram do FOCCO ao âmbito acadêmico/universitário.

Apresentamos abaixo os dados quantitativos de vagas, de número de inscritos e de aprovados no Programa FOCCO, destacando a procura em relação ao número de vagas:

**Quadro 3** - Quantitativo de vagas, procura e aprovados no Programa FOCCO do câmpus universitário “Deputado Renê Barbour” de Barra do Bugres, desde o ano implantação

Edital/Ano	Vagaspara Articulador	Vagaspara Facilitador	Totalde Vagas ofertadas	Totalde Candidatos Inscritos	Totalde Candidatos Aprovados
Editalnº019/2012PROEG/UNEMAT	05	-	<b>05</b>	<b>09</b>	<b>05</b>
Edital nº 024/2013 PROEG/UNEMAT	12	02	<b>14</b>	<b>28</b>	<b>14</b>
Edital nº 001/2015 PROEG/UNEMAT	10	02	<b>12</b>	<b>27</b>	<b>12</b>
Edital nº 003/2017 UNEMAT/PROEG/APE	13	02	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>15</b>

Fonte:Quadro elaborado pela autora, 2017.

No Quadro 3, observa-se que em dois dos quatro editais de seleção de bolsistas, a procura dos estudantes foi duas vezes maior que o número de vagas oferecidas, sendo todas estas preenchidas. Consideramos, portanto, o câmpus “Deputado Renê Barbour” como *locus* satisfatório para a investigação do Programa FOCCO.

No que tange aos participantes da pesquisa, foram considerados dois tipos de participantes: os teóricos e os empíricos. Os participantes teóricos da pesquisa foram aqueles que deram subsídios para a fundamentação teórica e para as discussões dos dados. Os participantes empíricos – tidos como participantes centrais – foram os estudantes regularmente matriculados no campus universitário “Deputado Renê Barbour” que participaram do Programa (FOCCO) nas células selecionadas, sendo estas: de Introdução à Economia; e Célula de Música. Tais alunos foram acompanhados no período de maio e junho de 2017, sejam eles os atuantes bolsistas articuladores, como os estudantes voluntários, os “celulandos”.

No momento empírico da pesquisa, dez células estavam em funcionamento no câmpus. A escolha das referidas células para a observação participante ocorreu em virtude da Célula de economia abarcar o trabalho cooperativo voltado para o conhecimento cognitivo, isto é, conteúdos de disciplina curricular; e da Célula de música trabalhar com conteúdos sócio interacionais.

No total, 18 estudantes participaram da pesquisa, sendo 11 deles da célula de Aprendizagem Cooperativa intitulada de “Introdução à Economia” (um articulador bolsista e os demais celulandos voluntários dos diversos cursos ofertados pelo câmpus). Na “Célula de Música”, houve um total de 7 estudantes, sendo um articulador bolsista e os demais estudantes voluntários, “os celulandos”.

Após procedermos a caracterização dos sujeitos, apresentamos a segunda etapa da pesquisa, na qual realizamos o estudo empírico por meio da observação participante, da construção do diário de campo e da distribuição do questionário nas duas células de Aprendizagem Cooperativa pesquisadas.

## **2.5 Segunda etapa da pesquisa: a coleta dos dados empíricos**

A coleta dos dados da pesquisa empírica teve seu início após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT por meio do Parecer Consubstanciado n° 1.842.035 de 29 de novembro de 2016.

Para que pudéssemos observar as células de Aprendizagem Cooperativa e identificar o que se passa nessas células, adotamos como instrumentos de coleta a observação participante – realizada entre os meses de maio e junho de 2017 – e a distribuição *on line* de questionário.



A observação tem ocupado lugar na maioria das pesquisas educacionais no que tange aos instrumentos de coleta de dados. Ela possibilita um contato estreito como fenômeno observado, permitindo a apreensão da “visão de mundo” do outro (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Jaccoud e Mayer (2008) afirmam que a observação – embora tenha sido fortemente questionada em virtude de dúvidas quanto ao seu “rigor” – firmou-se como uma primária condição para a construção dos saberes nas ciências sociais e surgiu precocemente na história do desenvolvimento científico destacando-se entre os gregos antigos, como por exemplo, as observações de Aristóteles.

Os mesmos autores, referem-se à observação como uma técnica direta e não dirigida, pois à medida que o pesquisador entra em contato com a realidade observada, usualmente, não intervém sobre a mesma (JACCCOUD; MAYER, 2008). Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida (GIL, 2008).

Quanto à variação ou grau de envolvimento nesta observação na pesquisa, optamos pela observação participante que – conforme Marconi e Lakatos (2009) – implica na interação entre o pesquisador e os grupos sociais diretamente inseridos no contexto ou situação específica do grupo.

O observador, como participante, apresenta os objetivos da pesquisa ao grupo, o que possibilita o acesso a um leque de informações e de confidências, uma vez que ele revela suas intenções e se coloca como membro do grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 2014). As autoras citadas Lüdkee e André, (2014, p. 34) ainda dizem que o pesquisador “terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa” o que significa que para o conteúdo da coleta terá relação com a certa colaboração do grupo pesquisado.

Adotamos este procedimento, a fim de que pudéssemos observar, acompanhar e identificar as ações educativas nas duas células de Aprendizagem Cooperativa.

A esse respeito, Marconi e Lakatos (2003, p. 194) chamam atenção para a dificuldade que o observador participante poderá enfrentar para manter a objetividade, “pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado” e isso deve ser motivo de atenção por parte do pesquisador.

As informações da observação participante nas células de Aprendizagem Cooperativa foram registradas por meio da construção de um diário de campo, com o intuito de descrever o que foi visto, ouvido e pensado pelo pesquisador (LESSARD-HEBERT, 1994; AMADO, 2009). Conforme Amado (2009), o diário de campo se constitui como um registro reflexivo

de experiência tanto pessoal como profissional do observador que possibilita a inclusão das suas interpretações, opiniões e sentimentos.

As autoras Lüdke e André (2014) utilizam o termo “anotações de campo” para nomear os conteúdos das observações, e citam Bogdan e Biklen (1980) afirmando que esse conteúdo deve envolver tanto uma parte descritiva do todo como uma parte reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre no campo e as suas características. Já a parte reflexiva inclui as observações pessoais do pesquisador (especulações, sentimentos, problemas, ideias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções).

A valorização do diário de campo estimula o pesquisador a manter o registro organizado das atividades, permitindo avaliar aspectos importantes da investigação científica na medida em que o registro do desenvolvimento do trabalho dá acesso à evolução da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

O contato inicial com o *lócus* da pesquisa foi em novembro de 2016, por meio do Diretor Político Pedagógico e Financeiro do campus universitário “Deputado Renê Barbour” do município de Barra do Bugres e Coordenador Local do FOCCO, Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira. Nesse momento, foram solicitadas as autorizações para o desenvolvimento do estudo junto ao câmpus, cuja permissão foi concedida para o ano letivo 2017.

Em maio de 2017, iniciou-se o acompanhamento de duas células de Aprendizagem Cooperativa do câmpus, sendo a célula de “Introdução à Economia” e a “Célula de Música. Tal momento foi privilegiado, pois o primeiro contato com o grupo de estudantes ocorreu no dia em que uma das pesquisadoras comemorou seu aniversário.

O início das observações participantes ocorreu inicialmente na célula de “Introdução à Economia”, que acontecia no período vespertino; e posteriormente na “Célula de Música”, que acontecia no contra turno do período vespertino e noturno. Estiveram presentes os estudantes celulandos de cada célula e seus articuladores.

A partir desse momento, as duas células foram acompanhadas semanalmente durante 04 semanas, sendo os encontros ocorridos às segundas-feiras. A célula “Introdução à Economia” abarcava a Aprendizagem Cooperativa para os conteúdos da disciplina de Economia do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial e a “Célula de Música” abordava conteúdos sócio interacionais por meio da aprendizagem de diversos instrumentos musicais.

Para além do diário de campo construído, proveniente da observação participante, realizamos a distribuição de um questionário (Apêndice B) com perguntas abertas e de múltiplaescolhaaosparticipantes das duas células de Aprendizagem Cooperativa selecionadas.

O objetivo de tal documento era, a fim de recolher dados sobre as ações educativas das células, sobre as potencialidades e fragilidades do Programa e sobre as contribuições para a permanência desses estudantes na graduação. A pesquisa foi apresentada em categorias temáticas e subcategorias. Dentre as subcategorias encontra-se o que chamamos de biomapa<sup>4</sup>.

Os questionários foram distribuídos via *online* por meio do e-mail da pesquisadora responsável, no dia 16 de maio de 2017, aos dezoito estudantes que participaram das duas células de Aprendizagem Cooperativa, e o recolhimento aconteceu até o mês de junho do mesmo ano, também por via eletrônica, retornando 13 questionários preenchidos.

No dia oito do mês de maio, aconteceu a primeira observação participante, na qual, os integrantes da pesquisa foram orientados quanto ao Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e as etapas do estudo, incluindo as informações quanto ao questionário. Esclarecemos aos estudantes que eles poderiam sentir-se livres para não mais participarem da pesquisa e que o grau de seu envolvimento como presente trabalho também seria respeitado, sobretudo em razão da profundidade e amplitude das respostas nos questionários enviados.

Quanto à utilização do questionário como instrumento de coleta dos dados, Gil (2008) define como uma técnica de investigação formada por questões como objetivo de levantar informações dos participantes da pesquisa, sobre seus comportamentos, conhecimentos, aspirações, opiniões e temores relacionados a temática investigada.

Segundo Goldenberg (2004), o uso de questionário como instrumento de coleta de dados possui vantagens e desvantagens. Como vantagens, considera-se o fato do documento exigir menos habilidade para a aplicação, de poder ser encaminhado pelo correio (*online* ou físico) ou entregue em mãos; e ainda possibilitar que os participantes expressem opiniões com mais liberdade, em geral naquelas questões que temem ser desaprovadas (GOLDENBERG, 2004).

Em se tratando das desvantagens, a mesma autora esboça a preocupação como baixo índice de respostas, bem como com a rigidez na estrutura, que pode impedir a expressão real de sentimentos.

Após a coleta dos dados, iniciamos o tratamento deles, procurando organizá-los de forma que – na análise – alcançássemos os objetivos da investigação. Ressaltamos que os questionamentos estiveram presentes durante o período da investigação, já que havia uma preocupação em identificar e analisar as diversas ações educativas observadas nas duas células de Aprendizagem Cooperativa.

---

<sup>4</sup> Biomapa é o termo que utilizamos para nos referirmos a primeira parte do questionário distribuídos aos estudantes, que objetivou caracterizá-los e conhecê-los.

Nesse sentido, apresentamos a seguir como realizou-se o trato e a análise dos dados empíricos.

## **2.6 Terceira etapa da pesquisa: o tratamento e a análise dos dados**

Para o tratamento das informações provenientes das observações – registradas no diário de campo e no questionário distribuído – recorreremos a métodos de organização, sistematização e interpretação do conjunto diverso de informações obtidas no processo de comunicação estabelecido na pesquisa empírica.

Nesse processo, adotou-se a Análise de Conteúdo na pesquisa de índole qualitativa, já que a análise da realidade empírica exige uma incessante busca pelos sentidos dos fenômenos, mediante um processo contínuo de interpretação dessas ocorrências no contexto em que elas se manifestaram.

Nesse sentido, as palavras de Gil (1999, p. 168) tomam importância ao reforçarem que “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos”. Desse modo, essa etapa analítica da pesquisa exigiu o que Lessard-Herbe (1994) chama de “operação intelectual”, ou seja, a decomposição de um todo nas suas partes, como propósito de relacionar as partes. Tal etapa consistiu na compreensão das razões pelas quais os estudantes se interessarem em aprender nas células do FOCCO, e no modo como estas contribuem com a permanência.

Adotamos a Análise de Conteúdo defendida por Bardin, a qual consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições e produção/percepção (variáveis inferidas) destas mensagens (1977, p.09).

Segundo Amado (2014), a análise é parte central da pesquisa, pois somente por meio da recolha dos dados, não avançaríamos em nada. Configura-se, então, que a recolha dos dados só faz sentido se houver análise e interpretação desse material recolhido.

A Análise de Conteúdo enquanto método nasce no período da primeira guerra mundial com a intenção de instrumentar os estudos de propagandas políticas em diversos países. No entanto, ao longo da história – em virtude das diversas definições que recebera – ela assume um sentido mais interpretativo, abandonando o sentido descritivo e quantitativo que até então lhe era atribuído (AMADO, 2014).

Conforme Moraes (1999, p. 07),

Na sua evolução, a análise de conteúdo tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Entretanto, ao longo do tempo, têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenômenos que se propõe a investigar.

Amado (2014, p. 300) afirma que “a análise dos dados consiste numa técnica central, básica e metódica”. Essa metodocidade faz-se necessária à medida que, ao longo da análise, há necessidade de produzir conclusões lógicas, a partir de determinadas situações advindas dos dados recolhidos.

Bardin (1977) afirma que somente proceder de forma sistemática e descrever os conteúdos das mensagens provenientes da coleta dos dados não seria suficiente, acrescentando que a intenção é a inferência dos conhecimentos. Na medida em que as inferências são feitas, imprimem-se conhecimentos e experiências na análise.

O autor ainda reforça que o pesquisador deve estar atento, pois a ingenuidade e a superficialidade nas interpretações devem ser evitadas. Para ele, as informações, conseqüentemente, devem estar interligadas a concepção teórica adotada (AMADO, 2014).

A prática da Análise de Conteúdo exige um caminho que – para além da definição dos objetivos e do quadro referencial – requer a constituição de um *corpus*, da definição das categorias e subcategorias, e da interpretação dos resultados obtidos (CARMO; FERREIRA, 2008).

Entendemos o *corpus* da pesquisa –conforme definição de Carmo e Ferreira (2008) – como o conjunto dos documentos escolhidos para proceder à análise de conteúdo. Na presente pesquisa, o *corpus* foi composto pelos registros da observação participante nas células de Aprendizagem Cooperativa e pelas respostas dos questionários distribuído aos estudantes.

Para a execução rigorosa da análise de conteúdo, tivemos como ponto de partida a organização do *corpus* da pesquisa e o conteúdo da comunicação – posteriormente transformado por intermédio da aplicação (objetiva e sistemática) de regras para a categorização.

Após as etapas de constituição do *corpus* da pesquisa, de revisão de documentos, e da pesquisa de campo, realizamos a releitura de todo o material coletado. Nesse momento, pudemos retomar os registros do contexto apreendido durante as observações participantes, como falas dos estudantes, clima das células, observações em destaque e, conjuntamente, exploramos os conteúdos das respostas dos questionários.

Conforme defende Bardin (1977), realizamos a análise do *corpus* em três partes. A primeira, identificada como a pré-análise; a segunda, a exploração do material e seleção das unidades de análise; e a terceira, o processo de organização em categorias. Destacamos que houve certa preocupação na abordagem dos dados em virtude de algumas respostas sucintas obtidas nos questionários. No entanto – como evidenciamos – respeitamos o grau de envolvimento manifestado pelos estudantes.

Sendo assim, abordagem qualitativa de pesquisa permitiu a observação de sentidos e significados, de forma que viessem à tona frases, conceitos e materiais recolhidos que puderam ser utilizadas como títulos das categorias e subcategorias.

Procuramos então dar resposta ao seguinte questionamento, que norteou a pesquisa: “Como as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) têm colaborado na luta contra a evasão, e, em consequência, aumentado a permanência estudantil na Educação Superior no contexto da UNEMAT”?

Sendo assim, pautando-nos nas leituras e nas reflexões, passamos ao processo de codificação do *corpus*. Bardin (1977, p.103) afirma que “a codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação estanque, por recorte, agregação e enumeração, e ainda permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão”.

Nesse sentido, tentou-se atribuir significados “aos dados reduzidos e organizados por meio da formulação de relações ou de configurações expressas em proposições ou modelos” (LESSARD-HÉBERT, 1994, p. 122), dados estes que são indispensáveis para identificar as ações educativas, potencialidades e fragilidades e contribuições do FOCCO à permanência universitária.

Os dados provenientes da análise documental, dos registros do diário de campo e dos questionários foram tratados, analisados, discutidos e apresentados na seção 5. A fim de auxiliar o processo de classificação dos elementos e das informações recolhidas, os dados foram organizados em categorias por temáticas, facilitando a classificação a partir dos objetivos da pesquisa. E, finalmente, foram analisados, organizados e agrupados em categorias e subcategorias para cada tema investigado.

A fim de preservar e manter o sigilo e a idoneidade dos estudantes participantes da pesquisa, estes foram identificados através das siglas EST, sequenciadas pelos numerais 01,02 etc. Exemplo: EST 01, EST 02; EST 03; EST 04, etc.

No Quadro 4, a seguir, apresentamos as categorias e subcategorias definidas a fim de apresentar os questionamentos da pesquisa.

**Quadro 4** - Categorias temáticas e Subcategorias de análise

<b>Categorias e Subcategorias de Análise</b>
<b>Categoria temática: Caracterização do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT</b>
O Programa de Educação em Células (PRECE): o espelho do FOCCO
O Programa FOCCO da Unemat: sua realização e seus atos regulatórios
O funcionamento do FOCCO e a observação participante: significados, funções e atividades
O Bolsista Articulador de Células Estudantis de Aprendizagem Cooperativo FOCCO
O Bolsista Facilitador de Células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO
O Coordenador Local do FOCCO
<b>Categoria temática: Organização e dinâmicas do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT</b>
As bolsas FOCCO da UNEMAT
O processo de seleção dos bolsistas e a formação dos estudantes em Aprendizagem Cooperativa
A organização das células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO
<b>Categoria temática: Os estudantes do FOCCO da UNEMAT e o encontro com a permanência estudantil</b>
O biomapa
O contato dos estudantes com o Programa
A procura estudantil pelas células de Aprendizagem Cooperativa
As potencialidades do FOCCO
As fragilidades do Programa FOCCO
O FOCCO e as contribuições para a permanência estudantil

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Conforme apresentado no quadro 4, descrevemos brevemente, a abordagem de cada categoria temática identificada na pesquisa.

Na categoria temática: **Caracterização do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT**, caracterizamos o Programa FOCCO, percorrendo desde seus atos regulatórios na UNEMAT, o funcionamento, as categorias de estudantes atuantes e a participação do docente neste Programa.

Na categoria temática: **Organização e dinâmicas do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT**, apresentamos as bolsas FOCCO ofertadas na UNEMAT, o modo como os estudantes bolsistas são selecionados e a organização das células de Aprendizagem Cooperativa.

Na categoria temática **Os estudantes do FOCCO da UNEMAT e o encontro com a permanência estudantil**, caracterizamos os participantes do estudo empírico, descrevendo como ocorreu o contato deles com o projeto, as motivações para a procura do Programa, e a identificação das potencialidades e fragilidades do Programa. Nesse momento, foram avaliadas as contribuições para a permanência estudantil na UNEMAT e conseqüentemente a conclusão dos cursos de graduação pelos estudantes, o que reforça o programa como uma ação de ensino contribuinte da permanência estudantil no âmbito da UNEMAT.

Dessa maneira, a cada etapa da pesquisa construímos estratégias para encontrar resposta ao nosso problema. Portanto, apresentamos a metodologia de sustentação do Programa FOCCO na seção 3, a seguir, fundamentando teoricamente a Aprendizagem Cooperativa e descrevendo as características dos grupos ou células de Aprendizagem Cooperativa.



### **3 A APRENDIZAGEM COOPERATIVA: O FUNDAMENTO TEÓRICO DO PROGRAMA FOCCO**

*“O comprometimento individual com o esforço do grupo. É isto que constitui um trabalho de equipe, um trabalho na empresa, uma obra social e uma conquista da civilização”.*

*(Vince Lombardi)*

É partir dos esforços individuais de cada estudante universitário para aprender, e dos objetivos coletivos dos alunos, que os processos de ensino-aprendizagem tornam-se facilitados e o protagonismo estudantil pode vir à tona. Essa relação positiva colabora com a significação do conhecimento, que de certa forma torna-se estímulo para a conclusão do curso de graduação.

Acreditando na aprendizagem como um processo de interdependências a partir do qual as habilidades são potencializadas, as fragilidades, superadas e o sentimento de pertencimento ao ambiente da universidade, estimulado.

Conhecer a metodologia da Aprendizagem Cooperativa – cuja aplicação cremos ser possível na Educação Superior– permitiu situar o modo como tem sido utilizada em várias instituições educacionais. Procuramos – nesta seção – fundamentar a Aprendizagem Cooperativa, trazendo luz à reflexão desse tipo de aprendizagem no balanço da literatura e no contexto da universidade, destacando suas raízes, explicitando o conceito, e evidenciando a possibilidade de sua realização exitosa na Educação Superior.

Desta forma, além dos autores que produziram estudos sobre a temática no Brasil, identificados por meio do balanço de produção científica, utilizamos – para fundamentar as discussões desta seção – autores como Slavin (1989), Ovejero (1990), Oliveira (1997), Johnson; Johnson; Smith (1998), Bessa e Fontaine (2002), Freitas e Freitas (2003); Leitão (2006); Torres e Irala (2007), que consideramos terem contribuído grandemente para o entendimento sobre esta metodologia.

Para iniciarmos as discussões sobre esse tipo de aprendizagem, apresentamos o panorama do balanço de produção científica, com as palavras-chave: Células de Aprendizagem Cooperativa e Educação Superior e Aprendizagem Cooperativa, que nos trouxeram publicações importantes para reflexões e para a escrita do texto.

### 3.1 A Aprendizagem Cooperativa nas produções científicas

Buscamos, nesta subseção, elencar os estudos já construídos sobre a Aprendizagem Cooperativa no sentido de conhecer a fundamentação teórica deste tipo de aprendizagem, bem como as considerações sobre sua aplicação na Educação Superior. Dessa forma, reiteramos que a fonte explorada foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no período de 2012 a 2105.

No quadro apresentado a seguir, evidenciamos as produções consideradas relevantes com a palavra-chave “Células de Aprendizagem Cooperativa”.

**Quadro 5** - Produções de maior relevância – Palavra-chave: Células de Aprendizagem Cooperativa

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
Aprendizagem Cooperativa em aulas de química: análise da correlação entre desempenho acadêmico e cooperativo versus responsabilidade individual e interação promotora numa escola estadual de educação profissional em Pentecoste-CE	Sousa, Francisco Milton de	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza	2015
Avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre articuladores de células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em células estudantis da Universidade Federal do Ceará	Vieira, Hermany Rosa.	Universidade Federal do Ceará, Fortaleza	2015

**Fonte:**Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017.

No Quadro 5, observamos que as duas produções científicas consideradas relevantes com a palavra-chave “Células de Aprendizagem Cooperativa” foram ao encontro da proposta de relacionar a Aprendizagem Cooperativa à Educação Superior; e foram escritas nos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A UFC foi a universidade que serviu de espelho à UNEMAT na implantação da proposta da Aprendizagem Cooperativa.

Esses trabalhos contribuíram para afirmar que a determinação de um marco histórico para fundamentar a origem da Aprendizagem Cooperativa como modelo didático aplicado a Educação Superior faz-se difícil. A Metodologia da Aprendizagem Cooperativa adotada pelo Programa FOCCO está fundamentada nos conceitos propostos pelos irmãos D. Johnson e R. Johnson (1999), e no artigo dos irmãos Johnson e Johnson e Smith (1998), sobre o retorno da metodologia à faculdade, já que eles destacam a interdependência social e apontam-na como ponto de referência para desenvolvimento da metodologia a ser aplicada com sucesso nas universidades. Tais autores foram citados nas produções evidenciadas neste balanço.

Identificamos também produções que mantiveram relação entre a Educação Superior e Aprendizagem Cooperativa. Elas estão relacionadas no quadro a seguir:

**Quadro 6** - Produções de maior relevância – Palavra-chave: Educação Superior e Aprendizagem Cooperativa

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
Aprendizagem Cooperativa e comunidades de práticas: possibilidades para a educação sociocomunitária	Galvao, Erica Cristiane Belon	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unidade de AME	2012
A modelação de uma política cooperativa na formação de estudantes surdos no Ensino Superior	Junior, Euluze Rodrigues da Costa.	Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória	2015

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017.

Quanto às produções apresentadas no quadro 6, observamos que trouxeram a ideia de cooperação como uma ação in(formativa) que aproxima sujeitos com níveis cognitivos e condições de aprendizado diferentes, como no caso da aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva.

Nesse sentido, as relações de aprendizagem são estabelecidas quando se baseiam na busca pela compreensão mútua de determinados assuntos entre os diversos sujeitos. A produção de Galvão (2012) reforça essa ideia ao afirmar que a Aprendizagem Cooperativa atua ora como uma estratégia de ensino, ora como uma metodologia, e ora como uma ação autônoma em direção a um aprendizado, podendo ser estabelecida em qualquer nível de educação.

Dentro do contexto da educação e do processo de ensino aprendizagem, a cooperação vem sendo importante alternativa nos espaços das universidades para a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Além disso, ela colabora com a aprendizagem, uma vez que é dispensada a formalidade que geralmente demarca os processos tradicionais da educação formal. Pensando nisso, é possível dizer que ela seja um dos modelos de aprendizado no qual os estudantes se sintam protagonistas de sua formação e motivados a concluírem seus cursos, ainda que haja outros entraves para a permanência no contexto universitário.

A realização deste balanço de produção – através da leitura dos resumos das obras encontradas – proporcionou uma visão mais clara das pesquisas cujo tema seja próximo ao desta pesquisa. O levantamento de tais obras mostrou-se importante, pois pôde apontar autores e metodologias que auxiliaram a escrita desta pesquisa.

A partir dos resultados, pode-se afirmar que são poucos os estudos sobre a Aprendizagem Cooperativas na Educação Superior, e que – para além disso – não existe produções específicas sobre o Programa FOCCO da UNEMAT no banco de dados investigado. Diante dessa constatação, compreendemos ser relevante discutir e analisar o funcionamento de tal Programa.

### 3.2 A Aprendizagem Cooperativa, contexto e bases teóricas

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

No entanto, a universidade sofre atualmente uma contestada influência da nova ordem mundial “neoliberal”<sup>5</sup> que vem se solidificando ao longo dos anos e alinhando a educação à proposta capitalista. Nesse sentido, o ambiente universitário está permeado cada vez mais de práticas educativas individualistas e competitivas, que condicionam os estudantes a um ensino tradicionalista, baseado na transmissão e distanciado da solidariedade.

Nos dias de hoje, superar práticas tradicionalistas de ensino e evitar uma cultura excludente torna-se cada vez mais difícil. Seria necessário opor essas práticas a valores de equidade, solidariedade e cooperação na universidade. Nesse sentido, O Programa FOCCO surge como intenção de “remar contra a maré” e atuar nas falhas do sistema, como a falta de autonomia dos estudantes e sua evasão do ambiente universitário.

A verdadeira aprendizagem deveria ser aquela que se faz significativa para os estudantes, promovida pela interação entre sujeito, outros sujeitos e objetos do conhecer. A Aprendizagem Cooperativa, por sua vez, não se propôs como solução para os problemas de que sofre a educação, nem se propôs a ser solução para todo e qualquer problema que enfrenta a universidade. Desse modo, entendemos que Aprendizagem Cooperativa seja um estímulo aos docentes e aos estudantes para o aperfeiçoamento de seus respectivos desenvolvimentos pessoal e profissional, além de ser uma maneira de formar cidadãos mais críticos e reflexivos, possivelmente interventores de novos projetos sociais. Essas ações podem proporcionar o desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, menos segregadora, mais igualitária e mais cooperativa (FONAPRACE, 2007).

---

<sup>5</sup> O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado na economia e Segundo Anderson (1995, p. 9) o neoliberalismo “foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem estar”. ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILLI Pablo (orgs). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

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

A sua concepção teórica é reforçada por estudos de países europeus, dos Estados Unidos, e também do Brasil, ainda que em menor escala. Carvalho (2015, p.185) destaca algumas pesquisas e experiências na Aprendizagem Cooperativa no Brasil:

a-) O “PRECE – Programa de Educação em Células Cooperativas”, implantado inicialmente município de Pentecostes – CE, em 1994 e que funciona continuamente desde então; b-) A pesquisa sobre o desempenho acadêmico dos alunos de Língua Portuguesa e Matemática realizados na implantação do “Projeto de Aprendizagem Cooperativa” em um Colégio no município de Ipatinga – MG, em 1997; c-) O projeto “ Pedagogia da Cooperação” de formação docente e implantação da metodologia da Aprendizagem Cooperativa desde 1998; d-) O projeto de “Ensino em Grupos Cooperativos” desenvolvido na Faculdade de Pedagogia de Vargem Grande Paulista – SP, em 1999 e 2005; e-) O projeto da UFC – Universidade Federal do Ceará , “PACCE – Programa de Aprendizagem Cooperativa em Células Estudantis” que se iniciou em 2009; f-) O projeto da UNEMAT- Universidade Estadual de Mato Grosso, “FOCCO – Programa de Formação de Células Cooperativas” que se iniciou em 2013; g-) O projeto “ Estratégias e Recursos de Ensino e Aprendizagem Cooperativa” desenvolvido no IFSP-SRQ em São Roque SP em 2012 e 2013, dirigido aos estudantes da Licenciatura em Ciências Biológicas visando atitudes positivas de interação e hábitos de estudo; [...].

Segundo Ovejero (1990), os estudos entre as relações de cooperação e competição não são novos no mundo e, historicamente, desde o século I, o orador e professor de retórica romano, Marco Fábio Quintiliano (35-95) relatava práticas da Aprendizagem Cooperativa, pois, quando em grupos, os estudantes ensinavam conteúdos sobre retórica e também aprendiam.

No período do Renascimento, Johann Amos Comenius (1592-1670) era favorável à aprendizagem mútua entre os estudantes e, ainda no século XVII, alguns educadores já utilizavam da filosofia da Aprendizagem Cooperativa e colaborativa para preparar seus estudantes para a realidade da vida.

Na educação formal, destacaram-se as seguintes experiências de aprendizagem em grupos: a Aprendizagem Cooperativa com Joseph Lancaster, na *Lancaster School*; e na *Common Scholl Movement* (TORRES; IRALA, 2007).

No século XIX, a filosofia da cooperação teria sido potencializada com as experiências do coronel Francis Parker, que desenvolveu atividades em grupos nas escolas públicas dos Estados Unidos. Outras produções paralelas, como as pioneiras sobre trabalhos

em grupo e sua influência na aprendizagem infantil, tiveram grandes contribuições de Marrow e Kurt Lewin.

Ainda que houvesse tais feitos, com a discussão sobre os benefícios do trabalho cooperativo, relata-se que a competição interpessoal no âmbito da escola, em moldes às influências norte americanas, se desenvolveu como prática tradicional no âmbito da educação (OVEJERO, 1990). Sem êxito, os diversos esforços foram insuficientes para segurar a pressão competitiva instalada que fortaleceu ainda mais a postura individualista nas escolas (OVEJERO, 1990).

Somente ao final da década de 1960 e início dos anos de 1970, após um período de desinteresse pela Aprendizagem Cooperativa, os irmãos David Johnson e Roger Johnson –da Universidade de Minesota – e Robert Slavin– da Universidade Johns Hopkins – concentraram seus estudos e iniciaram pesquisas sobre a aplicação da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula (JOHNSON; JOHNSON; SMITH,1998).

Assim, grandes contribuições para a Aprendizagem Cooperativa foram dadas por David e Roger Johnson. E ao longo dos últimos 40 anos, tais autores têm concentrado seus estudos nesta metodologia, divulgando-a mundialmente (TORRES; IRALA, 2007). Outros nomes, em outras regiões, também dedicaram seus estudos à Aprendizagem Cooperativa, numa menor proporção, mas se fizeram importantes para a sua disseminação (OVEJERO, 1990).

Podemos afirmar que, no Brasil, desde o início do período moderno à atualidade, a educação – sobretudo a Educação Superior – alinhou-se aos interesses da ordem mundial capitalista e aos princípios de mercado. Além disso, educação foi concebida como meio de produção da mais valia e meio de ascensão socioeconômico, o que resultou em uma acelerada “necessidade da formação” com ênfase tecnicista. Tudo isso contribui para um apressamento da formação universitária e – conseqüentemente – para a reprodução e replicação sistemática de saberes, reforçando um ensino tradicionalista e, muitas vezes, superficial.

É importante salientar que, na universidade atual, ainda há práticas educativas pautadas na replicação de conteúdos e na centralização do saber na figura docente, o que contribui para o sentimento de exclusão dos estudantes, principalmente, daqueles que não conseguem acompanhar o ritmo competitivo do modelo atual. Nesse sentido, faz-se necessária a incorporação de práticas mais ativas que permitam a co-responsabilização dos estudantes na construção do conhecimento e nas demais práticas educativas. O exercício constante da discussão e reflexão coletiva forma sujeitos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Sob esse aspecto, Darsie (1999, p. 9) afirma que "toda prática educativa traz

em si uma teoria do conhecimento e que esta é uma afirmação incontestável e, mais incontestável ainda, quando referida à prática educativa escolar".

No que tange às raízes da prática educativa baseada na cooperação, entendemos – a partir de Johnson, Johnson e Smith (1998) – que a Aprendizagem Cooperativa enquanto prática educativa teve sua origem baseada em três concepções teóricas. A teoria da interdependência social, a teoria cognitivo-evolutiva e a teoria da aprendizagem comportamental, que – em conjunto – possibilitaram compreender a aprendizagem alicerçada nas relações da própria autonomia dos estudantes.

Tais correntes contribuíram para uma nova perspectiva de aprendizado, baseada nas inter-relações entre os próprios estudantes e seus protagonismos, oferecendo aos alunos a oportunidade de refletir e analisar o contexto estudado, e não apenas de receber e reproduzir o conteúdo ensinado.

O primeiro fundamento teórico que sustentou a Aprendizagem Cooperativa foi a *Teoria da Interdependência Social*, que conferiu maior influência sobre essa aprendizagem. Por meio dessa teoria, foi instituída a concepção da essência de um grupo, presente na interdependência dos seus membros, sendo que as relações entre os membros é vista como um “conjunto dinâmico” (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998). A partir dessa premissa, é observado que qualquer alteração em um dos membros, altera o todo do grupo. O que nos permite considerar que o todo se faz a partir da dependência entre as partes e que qualquer alteração que aconteça no âmbito das ações individuais refletirá no âmbito coletivo.

Todo o trabalho de um grupo que se dispõe a aprender cooperativamente está relacionado à interação que acontece no interior desse grupo, no contato estabelecido entre seus membros e no modo como definem suas relações. Isso significa considerar as relações afetivas do grupo, a forma como os integrantes se colocam diante de si mesmos, e o consenso fruto do diálogo estabelecido. Em qualquer contexto coletivo ou perspectiva de trabalho em grupo o modo como se comportam os envolvidos – no que tange ao comprometimento com o seu aprendizado e o aprendizado do outro – definirá a interdependência<sup>6</sup> construída pela equipe.

O ensino cooperativo se organiza por estratégias que ampliam o potencial do grupo, fazendo com que a formação dos membros do grupo seja influenciada pelo esforço individual

---

<sup>6</sup> Interdependência demonstra a ligação de um indivíduo com toda a raça humana e restabelece as bases da responsabilidade moral para com os demais. Essa responsabilidade moral existe ao mesmo tempo em nível pessoal e em um plano social. OUTHWAITE, W; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do sec. XX*. RJ.ed. Jorge Zahar.1996.

e coletivo (CARVALHO, 2015). Portanto, a relação de dependência é o que determina o sucesso do grupo.

Neste sentido, podem surgir duas possibilidades de interdependência no grupo, a interdependência positiva e a negativa (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998). Na interdependência positiva, os estudantes trabalham a dependência entre si, isto é, há articulações e envolvimento de todos os participantes, criando o que é considerado como cooperação. Na interdependência negativa, o grupo age com ausência de interdependência, isto é, trabalham independentemente um do outro, o que é considerado como competição e individualismo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

A medida que a Aprendizagem Cooperativa tem como premissa a cooperação— a partir da teoria da interdependência social —ela se centra na interdependência positiva entre o grupo, o que significa que a cooperação foi fixada como ponto inicial. Ao passo que a cooperação é gerada no grupo, há uma motivação intrínseca<sup>7</sup> produzida pelos diversos fatores interpessoais dos membros, o que culmina no desejo conjunto de alcançar os objetivos propostos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

A segunda teoria que alicerça a Aprendizagem Cooperativa é a *Teoria cognitivo-evolutiva*. O princípio dessa teoria é a cooperação, considerada um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998). A coordenação de suas perspectivas — centradas numa mesma meta — desenvolve-se como essencial, pois a partir desse ponto confrontam-se os saberes e seus contextos biopsicossociais e culturais, o que permite a construção gradativa do conhecimento. Diante desse confronto, os alunos são impulsionados a refletir sobre uma mesma situação nas diversas vertentes e, à medida que interagem, o desenvolvimento acontece e o conhecimento é construído.

Johnson, Johnson e Smith (1998) afirmam que essa teoria tem como principais interlocutores os autores Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky. Ambos se destacam tanto pela relevância dos estudos sobre o desenvolvimento humano, quanto pela importante dimensão que deram ao processo de aprendizagem, propondo que conhecimento é construído em ambientes naturais de interação social e estruturados pela cultura (FERRARI, 2014).

Jean Piaget defende que a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação, acomodação e reassimilação dessas ações e, assim, entram em construção esquemas sobre o conhecimento. Piaget considera a inteligência como resultado de uma

---

<sup>7</sup>Motivação intrínseca, relacionada à força interior capaz de se manter ativa mesmo diante da adversidade.



adaptação biológica, na qual o organismo procura o equilíbrio entre assimilação e acomodação para organizar o pensamento. Para o autor, o construtivismo compreende os indivíduos como ativos que, nas diversas etapas de vida, procuram conhecer e compreender o que se passa à sua volta (OLIVEIRA, 1997).

Nessa lógica, os conflitos sóciocognitivos saudáveis que ocorrem na Aprendizagem Cooperativa promovem o desequilíbrio cognitivo que, por sua vez, estimula a habilidade de refletir e posicionar-se sobre situações criadas no trabalho em grupo. Além disso, tais conflitos estimulam o próprio desenvolvimento cognitivo e dão origem ao novo conhecimento, permitindo assim o desenvolvimento do estudante (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Na visão de Almeida (2002, p. 158, apud MUGNY; DOISE, 1978):

Uma progressiva atenção vem sendo dada às leituras construtivistas de caráter social na explicação do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. Fala-se, então, em processos de co-construção social, muito assentes na dinâmica e no impacto das relações interindividuais. Tais processos podem passar, por exemplo, pela “Aprendizagem Cooperativa” e pelo “conflito sociocognitivo”. Nesse último caso, fala-se em confronto ou discussão entre companheiros com diferentes pontos de vista na resolução de uma tarefa, discussão essa susceptível de gerar confronto de centrações pessoais diferentes a propósito da resolução da tarefa e reestruturação intelectual e progresso cognitivo a nível de capa participante. No fundo, falamos em “conflito sociocognitivo” quando existe o confronto – não mera imitação – dos sistemas individuais de organização da realidade com os dos seus pares.

O outro interlocutor que se destacou na teoria *cognitivo-evolutiva* foi Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), influenciado fortemente por ideias marxistas, pelo materialismo histórico-dialético de Marx e por muitos escritos da psicologia. Vygotsky defendida que o alargamento das relações sociais da criança, a promoção da linguagem simbólica e a estruturação do conhecimento no ensino formal são fontes fartas para o crescimento do aluno (OLIVEIRA, 1997).

Oliveira, ainda complementa que:

[...] O homem é um ser histórico, que se constrói através de suas relações com o mundo natural e social. O processo de trabalho é o processo privilegiado nessas relações homem/mundo; A sociedade humana é uma totalidade em constante transformação. É um sistema dinâmico e contraditório, que precisa ser compreendido como processo em mudança, em desenvolvimento; As transformações qualitativas ocorrem por meio da chamada “síntese dialética”, onde a partir de elementos presentes numa determinada situação, fenômenos novos emergem (1997, p. 28).

Neste sentido, Vygotsky compreendeu o desenvolvimento humano como passível de acontecer por meio das diversas relações e das trocas sociais que o homem estabelece ao longo da vida, provenientes dos processos de interação e mediação (OLIVEIRA, 1997). Em outras palavras, nada se mantém igualmente, pois – a partir de novas relações – o homem se

modifica em sua relação com mundo. Nessa mesma linha, o desenvolvimento cognitivo (campo intelectual) se constrói muito mais através das interações com as próprias pessoas (OLIVEIRA, 1997). Vygotsky tomou como verdadeira a ideia de que o desenvolvimento e a aprendizagem operam em conjunto e ocorrem um por meio do outro, não havendo contextos pré-definidos para essa ocorrência (OLIVEIRA, 1997).

A partir dessa ideia, entendemos que a “aprendizagem” ocorre a todo o momento na vida humana e vai sendo construída por um processo sóciohistórico sem espaço definido, manifestando-se na relação entre indivíduo e suas próprias reflexões.

Tais referenciais colaboram na construção de uma teoria cognitivo-evolutiva focalizada “no que acontece *dentro* de uma pessoa em particular (por exemplo, o desequilíbrio e a reorganização cognitiva)” (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 94). As teorias mencionadas se relacionam, pois apresentam a ideia de que há algo intrínseco nos indivíduos e de que isto os motiva a cooperarem e a aprenderem de forma mais significativa.

A terceira teoria considerada como fundamento para Aprendizagem Cooperativa é a *Teoria da aprendizagem comportamental* que – para além das questões intrínsecas nos indivíduos que os motiva a aprender – também está relacionada como “estímulo- resposta” e mantém estreita relação com a motivação ligada a recompensas. Acredita-se que, quando os estudantes são recompensados, trabalham com mais dedicação nas tarefas (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

As concepções com base na aprendizagem comportamental têm como principais autores, Skinner, Pavlove Bandura. Nessa teoria, a fonte do conhecimento humano é algo externo, ou seja, é adquirida pelos sentidos e pelas experiências, sendo que os estímulos para o aprendizado são realizados por todos os membros do grupo em igualdade. Neste sentido, acredita-se que a recompensa será em proporções equilibradas para cada membro do grupo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Diante de suas raízes teóricas, é possível compreender que a Aprendizagem Cooperativa se fundamenta na aprendizagem como uma experiência social que acontece durante o desenvolvimento humano, isto é, durante toda a sua vida. Nesse processo, os estudantes são protagonistas ativos da construção do conhecimento e os demais participantes são considerados mediadores de toda a atividade.

Na maioria das vezes, a Aprendizagem Cooperativa diverge das metodologias utilizadas no ensino na maior parte das instituições, já que estas fomentam a passividade dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. O conjunto formado pela interdependência

negativa, pelo individualismo e pelas dificuldades surgidas no cotidiano distancia o estudante de uma forma de aprender produtiva.

A propósito, quanto às relações, intervenções, transformações na sociedade e atitude dos indivíduos na sociedade, Freire (1996) afirma que os comportamentos cooperativos estimulam as atitudes éticas nessas interações, pois a capacidade de aprender não está somente em adaptar-se à realidade, mas, antes, em intervir sobre ela no sentido de transformá-la.

Os três campos dessas teorias acreditam na Aprendizagem Cooperativa como promotora de melhores atuações para os estudantes se comparadas àquelas aprendizagens que valorizam o individualismo e a competitividade (OLIVEIRA, 1997).

Trazer o conceito de Aprendizagem Cooperativa nesta dissertação não se revelou tarefa fácil, em virtude da multiplicidade de definições. Contudo, desde os primórdios da humanidade, a Aprendizagem Cooperativa se encontrava presente e avança em construção até os dias atuais.

Johnson; Johnson e Smith (1998) concebem a *Aprendizagem Cooperativa* como uma metodologia que utiliza pequenos grupos na qual os estudantes, conjuntamente, e por meio de esforços cooperativos, maximizam a sua própria aprendizagem e a dos demais estudantes. Segundo estes autores, a Aprendizagem Cooperativa proporciona o trabalho em equipe conquistado por meio do comprometimento individual e do esforço coletivo. Afirma-se que a cooperação “além da melhoria do relacionamento interpessoal entre os estudantes, permite ainda a criação de ideias e soluções novas, levando a transformação mais significativa do que se está para aprender” (CARVALHO, 2015, p. 46).

Slavin (1989) entende a Aprendizagem Cooperativa como uma junção de métodos na qual os estudantes – em pequenos grupos – desenvolvem seus trabalhos. Nesse sentido, os integrantes ajudam-se mutuamente, debatem problemas, apoiam-se, discutem conceitos e pontos de vista. Slavin também ressalta – que neste tipo de aprendizagem – há uma reestrutura do modelo de estudo e da responsabilidade individual de cada estudante a partir da qual todos os membros aprendem.

Balkcom (*apud* LOPES; SILVA, 2009) complementa a ideia de Slavin, afirmando que os grupos de Aprendizagem Cooperativa são constituídos por estudantes de lugares, características, capacidades e competências diferentes, heterogeneidade esta considerada positiva, já que assuntos são vistos por experiências múltiplas.

Sob essa ótica, entendemos que qualquer espaço e qualquer relação pode estimular a aprendizagem, e que o pluralismo, portanto, – não como movimento ou fenômeno

passageiro,mas como condição – permite a liberdade e o desenvolvimento de capacidades fundamentais para uma sociedade mais justa e cooperativa (SILVA, 2006).

Essa heterogeneidade no ambiente universitário capacita os estudantes para aprenderem e ensinarem mutuamente, cada um em sua potencialidade e com suas características, o que estimula a interação no grupo, a curiosidade emergida pelas diferenças e a superação da ideia de sucesso individualizado. Considerando a proveniência dos estudantes de diferentes classes sociais, étnicas e culturais, a Aprendizagem Cooperativa integra todos os participantes mesmo que estes estejam em níveis intelectuais diferenciados (MELO, 2011).

Neste sentido, Leitão (2006) complementa dizendo que a heterogeneidade dos grupos é ponto decisivo na Aprendizagem Cooperativa, principalmente no que se refere na relação às variáveis, como as competências acadêmicas e sociais, o gênero, a etnia e a cultura. Essa multiplicidade se opõe às metodologias tradicionais, que – na maioria das vezes – constituem-se com base na homogeneidade.

Portanto, entendemos que os ambientes de cooperação e colaboração são considerados uma proposta para superar também os preconceitos, pois cada estudante deve lidar com as diferenças na equipe e deve aprender com os outros as diferentes formas de apreender o conhecimento.

Vaz (2009, p. 12) ainda ressalta que a Aprendizagem Cooperativa é “algo que vai para além da ajuda aos estudantes na aprendizagem de conteúdo, sendo que – por meio desta forma – também se articulam, competências escolares, metas e objetivos sociais e democráticos”. Ele ainda a considera como ato social, gerado no alento cooperativo de partilha, de compreensão e de resolução de problemas.

Os estudantes, portanto, por meio da Aprendizagem Cooperativa, podem desenvolver capacidade de reflexão, de consciência crítica e de autonomia, construindo o conhecimento significativo que os torna capazes de atuar sobre suas realidades.

Ludovino (2012) apresenta a Aprendizagem Cooperativa como uma proposta metodológica que oferece a oportunidade de desenvolvimento de outras habilidades sociais como o trabalho em equipe, a comunicação, a cooperação, a interação, o pensar e o avaliar no coletivo, sendo estes aspectos importantes para a permanência dos estudantes durante o período da graduação.

A metodologia da Aprendizagem Cooperativa, além dos conhecimentos específicos, favorece o respeito mútuo, responsabilidade e interajuda, melhorando os conteúdos científicos e estimulando o alcance de competências atitudinais. Unanimemente, nas diversas definições

apresentadas, encontramos o trabalho em equipe como centro da Aprendizagem Cooperativa que, por meio das relações estabelecidas positivamente, favorece a aprendizagem estudantil.

Entendemos, portanto, que – para o correr a aprendizagem –os elementos do trabalho em grupo devem estar estabelecidos e as atividades devem estar divididas entre os membros. Essa dinâmica supera a ideia tradicional de trabalhos em grupos, caracterizados – em sua maioria– pela simples reunião de estudantes sem regras definidas e sem o estabelecimento de objetivos em comum.

No grupo de Aprendizagem Cooperativa, as intenções residem na reflexão coletiva, no respeito à ideia do outro, na cooperação, no trabalho interdependente e no alcance de objetivos em comum (OVEJERO, 1990).

Johnson, Johnson e Smith (1998) reforçam a ideia de que a eficiência dos grupos de aprendizagem está nas inter-relações estabelecidas pelos estudantes, já que eles compartilham a teoria, a pesquisa e a prática do que é discutido no grupo.

Por fim, Lopes e Silva(2009) apontam que a Aprendizagem Cooperativa apresenta mais de cinquenta benefícios que podem ser agrupados em quatro grandes categorias, a saber, sociais, psicológicas, acadêmicas e de avaliação, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 7 - Benefícios da Aprendizagem Cooperativa**

<b>Categorias</b>	<b>Dimensões</b>
<b>Benefícios sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estimula e desenvolve as relações interpessoais;</li> <li>• Promove respostas sociais positivas em relação aos problemas e estimula um ambiente de apoio à gestão de resolução dos conflitos;</li> <li>• Cria um sistema de apoio social mais forte;</li> <li>• Encoraja a responsabilidade pelos outros;</li> <li>• Desenvolve um maior número de relações heterogêneas positivas;</li> <li>• Encoraja a compreensão da diversidade;</li> <li>□ Encoraja uma maior capacidade dos estudantes para verem as situações, assumindo as perspectivas dos outros (desenvolvimento da empatia);</li> <li>• Estabelece uma atmosfera de cooperação e ajuda em toda a escola;</li> <li>• Os estudantes são ensinados como criticar ideias, não pessoas;</li> <li>• As salas de aula cooperativas podem ser usadas para modelar ou exemplificar comportamentos sociais desejáveis a situações de emprego em que se utilizem equipas e grupos;</li> <li>• Os estudantes praticam a modelagem social e os papéis relacionados com o trabalho;</li> <li>□ Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual;</li> <li>• Fomenta a prática do desenvolvimento de competências de liderança;</li> <li>• Aumenta as competências de liderança dos estudantes;</li> <li>• Proporciona os fundamentos para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem nas instituições e nos cursos;</li> <li>• Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo a passar a aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no estudante.</li> </ul>
<b>Benefícios psicológicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove o aumento da autoestima;</li> <li>• Melhora a satisfação do aluno com as experiências de aprendizagem;</li> <li>• Encoraja os estudantes a procurar ajuda a aceitar a tutoria dos outros colegas;</li> <li>• A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a Aprendizagem Cooperativa;</li> <li>• A ansiedade nos testes é significativamente reduzida;</li> <li>• Cria uma atitude mais positiva dos</li> </ul>

	estudantes em relação ao professor, elementos do conselho executivo e outros agentes educativos e uma atitude mais positiva dos professores em relação aos seus estudantes; • Estabelece elevadas expectativas para estudantes e professores.
<b>Benefícios acadêmicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver competências de pensamento de nível superior;</li> <li>• Estimula o pensamento crítico e ajuda os estudantes a clarificar ideias da discussão e do debate;</li> <li>• O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhorados e tornarem-se menos aborrecidas por meios das atividades de Aprendizagem Cooperativa dentro e fora da aula;</li> <li>• Desenvolve as competências metacognitivas nos estudantes;</li> <li>• As discussões cooperativas melhoram a recordação do conteúdo do texto por parte dos estudantes;</li> <li>• Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo;</li> <li>• Proporciona treino sobre as estratégias de ensino eficazes para a próxima geração de professores;</li> <li>• Ajuda os estudantes a deixarem de considerar os professores como as únicas fontes de conhecimento e saberes;</li> <li>• Promove os objetivos de aprendizagem em vez dos objetivos de desempenho;</li> <li>• Permite aos estudantes exercitarem um sentimento de controlo sobre a tarefa;</li> <li>• Melhora o rendimento e a assiduidade às aulas;</li> <li>• Contribui para o desenvolvimento de uma atitude mais positiva em relação às matérias;</li> <li>• Aumenta a capacidade de retenção do estudante;</li> <li>• Aumenta a persistência dos estudantes na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos;</li> <li>• Os estudantes permanecem mais tempo na tarefa e apresentam menos problemas disciplinares;</li> <li>• estudantes</li> <li>• Promove a inovação nas técnicas de ensino na sala de aula;</li> <li>• Desenvolve a demonstração ou exemplificação de técnicas de resolução de problemas pelos colegas;</li> <li>• Permite a atribuição de tarefas mais desafiadoras sem tomar a carga de trabalho excessiva;</li> <li>• Os estudantes mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar;</li> <li>• Proporciona aos estudantes que têm melhores notas a compreensão mais profunda que apenas resulta de ensinarem a matéria aos outros;</li> <li>• Leva à produção de mais e melhores questões na aula;</li> <li>• Os estudantes exploram soluções alternativas para os problemas num ambiente seguro;</li> <li>• Permite atender às diferenças de estilos de aprendizagem dos estudantes;</li> <li>• É especialmente útil na aprendizagem das línguas estrangeiras em que as interações que envolvem o uso da língua são importantes;</li> <li>• É especialmente importante no ensino da matemática;</li> <li>• Enquadra-se bem na abordagem construtivista de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Benefícios na avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporciona formas de avaliação alternativas tais como a observação de grupos, avaliação do espírito do grupo e avaliações individuais escritas curtas;</li> <li>• Proporciona feedback imediato aos estudantes e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos estudantes, a partir da observação do trabalho individual e em grupo.</li> </ul>

Fonte: LOPES; SILVA (2009, p.50-51).

Observamos, no Quadro 7, que a Aprendizagem Cooperativa contribui no desenvolvimento de diversas habilidades e competências relacionadas às questões humanas, como a gestão de conflitos, a co-responsabilização pelo aprendizado do outro, o encorajamento para trabalhar mediante a heterogeneidade, comum da vida universitária. No campo psicológico, estimula a potencialização da autoestima, a diminuição da ansiedade frente aos conteúdos das disciplinas e a superação das dificuldades encontradas em sala de aula. Além disso, ela estimula criatividade na busca de soluções alternativas para os problemas internos e externos à sala de aula.

Os diversos benefícios da Aprendizagem Cooperativa apontados por Silva e Lopes contribuem para o estímulo acadêmico e o exitoso funcionamento dos grupos de Aprendizagem Cooperativa, que são estruturados diferentemente de um grupo de estudo tradicional. No item a seguir, evidenciamos as características do grupo de estudo cooperativo do Programa FOCCO, isto é, as células de Aprendizagem Cooperativa que se diferenciam dos grupos de estudos tradicionais.

### **3.3 Os grupos de Aprendizagem Cooperativa ou células de Aprendizagem Cooperativa**

O trabalho em grupo ainda ocupa uma pequena parcela das propostas percorridas pelos estudantes, sendo que maior parte dos trabalhos na universidade ocorrem de forma individualizada. Logo, a competição está sempre presente, e na maioria das vezes, os bons estudantes recebem destaques, o que, de certa forma, promove o desincentivo aos demais de mais baixo rendimento (LUDOVINO, 2012). O ensino cooperativo se organiza por estratégias que ampliam o potencial do grupo e isso reflete de tal maneira que o caminhar dos membros do grupo cooperativo é influenciado pelo esforço de cada um (CARVALHO, 2015).

A estrutura de um grupo de Aprendizagem Cooperativa se difere dos grupos de aprendizagem tradicionais, pois trabalhar de forma cooperativa vai além de juntar os estudantes e trabalhar os conteúdos.

Freitas e Freitas (2002, p.8), reforçam essa idéia, afirmando:

Uma coisa é juntar alguns estudantes e distribuir-lhes uma tarefa para resolver em grupo, sem fixar condições em que tal tarefa se deve desenvolver, esperando que por acaso esse trabalho resulte, e outra é estrategicamente definir com rigor um conjunto de regras e ensinar os estudantes a respeitá-las e cumpri-las, ao longo do ano letivo, velando para que os resultados sejam os melhores.

Os grupos de Aprendizagem Cooperativa apresentam diferenças consideráveis entre a sua organização e seus objetivos finais. Freitas e Freitas apontam as diferenças do grupo cooperativo e do grupo tradicional:

Os grupos de aprendizagem cooperativos são caracterizados pela interdependência positiva, responsabilidade individual, heterogeneidade, liderança partilhada, responsabilidade mútua partilhada, preocupação com a aprendizagem dos outros do grupo, ênfase na tarefa e também na sua manutenção, ensino direto dos skills sociais<sup>8</sup>, o professor observa e intervém, o grupo acompanha a produtividade. Nos grupos de trabalho tradicional não há interdependência, não há responsabilidade individual, homogeneidade, há um líder designado, não há responsabilidade partilhada, ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo, ênfase na tarefa, é assumida a existência dos skills<sup>8</sup> sociais, pelo que se ignora o seu ensino, o professor

---

<sup>8</sup> Segundo o dicionário online (2017), *skills* significa habilidades ou capacidades. É um termo da Língua Inglesa usado para designar a capacidade de concretização de forma rápida e eficiente um determina do objetivo. Pode-se dizer que são as aptidões, o jeito e a destreza aplicados por cada pessoa em determinada tarefa. No meio

ignora o funcionamento do grupo, o grupo não acompanha a sua produtividade (FREITAS; FREITAS, 2002, p. 37).

Para o desenvolvimento da Aprendizagem Cooperativa é importante estruturar, planejar o grupo de forma que, mediatizados pela cooperação, o haja sucesso coletivo e individual para cada membro do grupo. A heterogeneidade faz-se como contributo para a construção do aprendizado no grupo, principalmente, quando há estudantes de diversas regiões do país e de idade diferentes.

Clemente (2010) colabora com tal ideia, afirmando que as interações entre estudantes com idades distintas – ao invés de ser obstáculo para o relacionamento ou para a aprendizagem – podem potencializar o desenvolvimento de um aluno, pois – no ambiente de aprendizado – a idade acaba não sendo o fator determinante.

Para criação do ambiente de Aprendizagem Cooperativa, é necessário o desenvolvimento de elementos principais no grupo, ou componentes básicos para que a Aprendizagem Cooperativa seja estruturada.

Andrade Neto (2007) diz que nos grupos cooperativos os estudantes devem contar com o docente ou um estudante facilitador e colaborador na organização das atividades do grupo. Essa pessoa também é responsável pela garantia da presença dos cinco elementos da Aprendizagem Cooperativa, a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora, as habilidades sociais e o processamento em grupo ou avaliação do grupo.

No que tange ao Programa estudado, no FOCCO, o estudante responsável pela organização do grupo cooperativo e pela garantia da execução dos seus elementos é denominado de bolsista articulador de célula cooperativa.

Os *elementos base para o grupo cooperativo*, são: a interdependência positiva, a responsabilidade individual, a interação promotora, as habilidades sociais e o processamento em grupo ou avaliação do grupo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Compreendemos como *interdependência positiva*, uma dependência entre cada membro do grupo, ligados uns aos outros. Neste sentido, na medida em que os estudantes interagem, a cooperação e o sucesso acontecem mutuamente. Exemplifica-se a interdependência positiva no sentido de que “os estudantes devem acreditar em que, ou todos nadam juntos, ou todos afundarão”. (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 95).

---

profissional, fala-se cada vez mais das *soft skills* que são algumas atitudes comportamentais inatas ou aperfeiçoadas por cada pessoa. Por contraposição, as *hard skills* são as competências técnicas ensinadas na escola. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/skills/>> Acesso em: 20 Jul. 2016.



O segundo elemento essencial da Aprendizagem Cooperativa é a *responsabilidade individual*, pois cada membro do grupo deve compreender e responsabilizar-se pela sua parcela no aprendizado do que se propuseram a estudar e pelas metas estabelecidas, sendo que estas são alcançadas pelo esforço individual de cada estudante. Lopes e Silva (2009) complementam dizendo que a Aprendizagem Cooperativa objetiva potencializa as capacidades individuais na intenção de que os estudantes aprendam, conjuntamente, para melhorarem como indivíduos. Nesse elemento, o grupo consegue identificar a potencialidade e fragilidade de cada estudante, podendo ajudar, apoiar e incentivar aqueles que possuem mais dificuldades.

Quanto ao elemento de *interação promotora*, Lopes e Silva (2009) salientam que o “olho no olho” e o “face a face”, entre os estudantes são importantes para a promoção da interação entre os estudantes e para o comprometimento pessoal entre si. Além disso, tal interação melhora o aprendizado e promove o conhecimento mútuo em nível profissional e pessoal. Johnson; Johnson; Smith (1998, p. 95) corroboram a interação promotora, afirmando que o “face a face” propicia processos cognitivos como o de explicar verbalmente o jeito de resolver problemas, passar o conhecimento de um para todos os colegas, e conectar o presente com o que foi aprendido no passado.

No que tange ao quarto elemento da Aprendizagem Cooperativa, Johnson; Johnson; Smith (1998) colocam a importância do desenvolvimento das *habilidades sociais e a motivação* para que elas sejam fortalecidas. São as habilidades sociais e sua articulação no grupo que irão resultar no maior sucesso e no alcance dos objetivos propostos pelo grupo.

A medida que a cooperação é desenvolvida, a construção das competências sociais é mais acentuada. Lopes e Silva (2009) destaca que “o falar” somente quando o outro estudante termina de se expressar, elogiar os colegas, dividir os materiais, pedir ajuda quando necessário, dizer coisas agradáveis, encorajar os outros e se comunicar de forma clara são exemplos dessas habilidades sociais. É necessária atenção para o desenvolvimento das habilidades, pois quando não ocorrido, a Aprendizagem Cooperativa pode ser prejudicada.

Por último, e não menos importante, o quinto elemento se refere ao *processamento em grupo ou avaliação do grupo*. Nessa etapa os estudantes refletem e analisam como estão se saindo em relação às atividades para o alcance dos objetivos propostos, identificando como estão as ações, quais foram os pontos positivos e negativos que devem ser alterados e como serão os próximos encontros.

Cada integrante recebe o *feedback* da sua participação no grupo, sendo que esse retorno é emitido pelo próprio grupo com a finalidade de se ajudarem, e, dessa maneira, realizarem a manutenção do sentimento de cooperação.

O processamento de grupo pode resultar em: a) enxugamento do processo de aprendizagem visando torná-lo mais simples (reduzindo a complexidade); b) eliminação de ações inadequadas e inábeis (submetendo o processo à prova de erros); c) melhoria contínua das habilidades dos estudantes de trabalhar como parte de uma equipe, e d) dar aos membros do grupo uma oportunidade de celebrar seus trabalhos difíceis e sucessos (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998, p. 95).

Vieira (2015, p. 40) complementa que:

Fazer um processamento de grupo ao final de cada reunião, descrevendo as ações de cada um como sendo positivas ou não, tomando decisões acerca dos comportamentos que devem continuar ou ser modificados proporciona crescimento e realinhamento dos objetivos. Isso pode levar a uma diminuição de ações inadequadas, melhoria nas habilidades individuais e a oportunidade de celebrar os resultados e sucessos.

Assim, concluímos que esse elemento significa um momento importante para Aprendizagem Cooperativa, à medida que nele é realizada uma síntese sobre os pontos delicados do aprendizado e nele são expostas opiniões dos membros acerca do andamento do trabalho do grupo. Os estudantes examinam e analisam o modo como trabalham e como podem melhorar o andamento da aprendizagem.

Examinando um caso concreto, o Programa de Estímulo à cooperação na escola – conduzido pelo Programa de Educação em Células (PRECE, s/a) – possui uma célula cuja execução cooperativa faz-se em três grandes momentos: Planejamento Individual, Execução da Célula e Relatório/Acompanhamento (PRECE, s/a).

No momento de Planejamento individual, este é organizado em etapas iniciada pela definição dos conteúdos, identificação dos objetivos gerais de aprendizagem, definição do material didático, seleção das técnicas de estudo que estimulem a interação, a seleção das técnicas de aquecimento, a definição do contrato de cooperação e o processamento do grupo, definição de estratégias de feedback, recompensa e celebração, definição das metas coletivas, definição da auto avaliação, definição de estratégias para convidar os estudantes a participarem das células, definição de estratégias para a solução dos problemas e o estabelecimento do cronograma das atividades (PRECE, s/a).

No segundo momento – a execução da célula, liderada pelo docente ou estudante facilitador é realizado o aquecimento, a divisão das funções, a realização da tarefa individual com vistas à meta coletiva e o processamento do grupo (PRECE,s/a).

No último momento, desenvolvem-se o relatório e acompanhamento da execução – nos quais se analisam os dias estudados, a quantidade de metas obtidas, a frequência dos membros das células, os problemas enfrentados e estratégias utilizadas (PRECE, s/a).

Tendo em vista a dinâmica de execução da célula cooperativa, os estudantes são estimulados a dialogar, a realizar definições coletivas e desenvolver o consenso e habilidades cognitivas, sociais e afetivas.

Acreditamos que seja um desafio para a universidade da atualidade mobilizar práticas mais cooperativas, mas o estímulo do ensino-aprendizagem em grupos cooperativos pode significar uma alternativa para qualificar a formação proposta.

Nesse sentido, na próxima seção apresentamos o contexto das universidades brasileiras influenciadas por alguns modelos de universidades internacionais, já que direcionaram suas práticas para acompanhar a “nova ordem” mundial neoliberal e, conseqüentemente, valorizaram o individualismo e a competitividade. A partir da ideia de atuar nas “brechas” dessa corrente, apresentamos o Programa FOCCO da UNEMAT como uma metodologia alternativa que valoriza a cooperação universitária e que consideramos ser uma ação qualificadora do ensino promotora da permanência estudantil.

#### 4 AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

*“Permanecer envolve fatores de ordem material e/ou simbólica, que podem corresponder a desejos e interesses afetos ao estudante, aos relacionamentos que se estabelecem na academia, a características da instituição formadora, a situações pessoais ou familiares, entre tantos outros. Não menos importante, a assistência estudantil guarda a particularidade de considerar fatores socioeconômicos e culturais diretamente afetos ao estudante em situação de carência material.”*

*(Carla B.Z.D. Araújo)*

No século XXI, as universidades brasileiras vivem um momento de “olhar para si” e rever-se enquanto instituição formadora social, observando seu papel e suas práticas sobretudo no que se refere as contribuições para a formação de sujeitos críticos e cooperativos, repensando o caráter excludente disseminado ao longo de sua história. Consideramos que – por diversas vezes – tais instituições furtaram-se a compreender a evasão e a permanência dos estudantes universitários e suas diversas motivações. Além do mais, é preciso ressaltar que a universidade tem se desviado da responsabilidade pela formação autônoma, pelo protagonismo estudantil e pela humanização dos processos de ensino-aprendizagem.

Apresentamos, nesta seção, algumas características das universidades brasileiras, como os modelos institucionais de universidade que as influenciaram, associando-os de forma sintética aos modelos de ensino e aprendizagem que as instituições dispensaram em sua trajetória.

Posteriormente abordamos brevemente a permanência estudantil nas universidades brasileiras, evidenciando os documentos norteadores para a assistência estudantil. E por fim apresentamos a UNEMAT e o contexto da permanência estudantil nesta universidade, considerando-a como uma universidade diferenciada em relação ao cenário atual, ainda que impossibilitada, nos dias de hoje, em virtude da escassez de recursos para implementação de uma política de assistência estudantil regular. A UNEMAT tem buscado apoiar os estudantes nos diversos fatores que os motivam a abandonar seus cursos, tanto em assistência quanto em ações qualificadoras do ensino promotoras da permanência, conforme idealizada por Primão (2015).

Para tais discussões, além dos autores identificados por meio do balanço de produção científica, utilizamos outros autores como Morosini (1992), Trindade (2000), Dias Sobrinho (2005), Saviani (2007), Leite (2010), (Knychala; Costa, 2010), Primão (2015), Lima et al. (2016) que consideramos ter contribuído substancialmente para o entendimento da metodologia e da permanência estudantil universitária.

#### **4.1 As universidades brasileiras, modelos e identidades**

A trajetória da Educação Superior brasileira ocorreu de forma ímpar e peculiar, incorporando diversas características em seus poucos anos de existência. De acordo com Leite e Morosini (1992, p. 01), “historicamente o Brasil vive a sua ideia de universidade de modo mais recente do que aquele observado nos países latino-americanos de origem espanhola.”

Neste sentido, observam-se recentes políticas que tiveram como foco central esse nível de educação. Estas procuraram democratizar a Educação Superior, preocupando-se, inicialmente, com a ampliação do número de vagas. No entanto, tais políticas não proporcionou ações – na mesma proporção – para a garantia de condições de permanência aos estudantes (SAVIANI, 2004).

As universidades brasileiras foram influenciadas por estruturas externas, e seus engendramentos – nem sempre estiveram articulados à realidade social – conforme reforça Saviani (2007, p. 441), – pois sempre foram marcada pelas desigualdades.

A universidade –, como instituição, foi criada no Brasil apenas em 1920, por meio da aglutinação de faculdades já existentes no país. E, esta, segundo Leite (2010, p. 02) “talvez não tenha sido uma instituição perfeitamente igual a outras congêneres de sua época”, pois acreditava-se ser desnecessária a Educação Superior no país

Leite (2010) complementa que propriamente a universidade nasceu no Brasil no século XX e destaca uma possível influência da Semana de Arte Moderna, ano de 1922, como um ponto de fortalecimento da ideia de criação da universidade brasileira. Este período foi marcado pela “consciência” entre os intelectuais e políticos da época no sentido de valorização do que era próprio do Brasil, como a arte indígena e africana, dentre outros valores da cultura. A autora salienta que no Brasil este período de surgimento da universidade fez-se por “uma mescla de modernismo e antropofagia que resultou em um modelo híbrido de instituição, metade europeia, metade enraizada na cultura brasileira” (LEITE, 2010, p. 03).

Esse feito marcou a implantação da universidade estatal moderna e introduziu uma nova relação entre o Estado e a universidade, sendo o Estado o maior operador e controlador

da universidade. Portanto, a universidade brasileira viveu crescentes mudanças, incorporando características como o individualismo e a competitividade, conforme o desenvolvimento da sociedade brasileira a partir dos moldes do mercado.

Segundo Leite (2010), até hoje, a universidade se estabelece entre diversos impasses que podem ser atribuídos a esse tardio surgimento e à procura por sua verdadeira identidade. Essa busca foi influenciada se por diversos modelos de ensino-aprendizagem que, nem sempre, atenderam e tampouco imprimiram uma vinculação da universidade à realidade social do país, a considerar principalmente, a classe trabalhadora.

Exemplificamos tal desvinculação da realidade do Brasil por meio do não atendimento das necessidades da maioria da população brasileira, já que o acesso excludente à Educação Superior foi historicamente negado aos pretos, pardos e indígenas, a maior parte da população do Brasil.

Assim como a escola, a universidade foi excludente, discriminatória, intolerante e individualista, perpetuando a formação competitiva, passiva e pouco solidária entre os estudantes. Tal comportamento foi atribuído a concepção mercadológica da educação, que permeia a prática educacional e que idealiza que cada estudante deveria trabalhar isoladamente e alheio à realidade dos colegas de classe.

Segundo Dias Sobrinho (2005), em se tratando da concepção mercadológica da Educação Superior, há predomínio do pensamento de que a universidade deva automatizar as mudanças exigidas pela economia de mercado, principalmente, como advento da globalização. E, conseqüentemente, a expansão da Educação Superior deve colocar-se a serviço do crescimento das demandas do capital, refletindo a crença de que a ocupação do nível superior de educação garantirá possibilidade de ascensão social.

Segundo o mesmo autor, no século XXI, o conhecimento passou a ser considerado mecanismo de posse material e veículo de extorsão de mais-valia, sendo a base do lucro no sistema capitalista, o que podemos perceber, como um novo modo de produção, instalado na sociedade brasileira (DIAS SOBRINHO, 2005).

Olhamos para tal ocorrência, sob a lente de Marx (1994), e podemos considerar o conhecimento, assim entendido, como um ideário de perpetuação capitalista, que segrega socialmente e desqualifica os sujeitos. Isso acontece pois o conhecimento circunda a relação explorador versus explorado, no sistema capitalista, tendendo a conservar a riqueza da classe burguesa.

Em diversos escritos, Marx discute – no âmbito da luta de classes – o conceito-chave de “modo de produção”, que significa “uma combinação historicamente específica de certas forças de produção com certas relações de produção” (EAGLETON, 1999, p. 36).

Quanto ao processo de desenvolvimento da universidade no Brasil, alguns modelos determinaram certas características que podem ser observadas nos dias atuais. Quanto às interferências e influências externas, Ferreira (1953) comenta que “aceitar as lições de fora” pode suprir e explicar a insuficiência ou deficiência de exemplos nacionais (tradições, formas de organização política etc.).

Podemos destacar três principais modelos ao longo da história que influenciaram direta e indiretamente algumas identidades assumidas pela universidade brasileira na sua trajetória. E consideramos como principais o modelo francês, também conhecido como modelo napoleônico; o modelo alemão, chamado de humboldtiano; e ainda o modelo norte-americano (KNYCHALA; COSTA, 2010). Apresentaremos tais modelos na subseção 4.2.

Diante do contato com essas influências, é possível afirmar que o modelo de universidade brasileira, segundo Leite (2010), ainda procura sua identidade. Constituiu-se ao longo da sua trajetória sob influências diversas, sob a ausência de um modelo único de universidade (LUCKMANN; BERNART, 2014).

Ainda que afirmemos considerar que a universidade brasileira busca sua identidade, a legislação brasileira define a universidade inicialmente por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931º que dispõe sobre “Ensino Superior” no Brasil. E mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que entre os Art. 43 a 57 norteia a Educação Superior no Brasil e conseqüentemente a organização das universidades no país. Segundo a LDB nº 9394/1996, destacamos como finalidades da Educação Superior:

[...] Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para participação do desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação continuada, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino e publicações ou outra forma de comunicação; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais; prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural das pesquisas científicas e

tecnológicas geradas na instituição, atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Tendo em vista esse contexto do surgimento da universidade no Brasil e seus desdobramentos ao longo da história, procuramos – na subseção seguinte – associar os modelos de universidade que influenciaram a universidade brasileira no ensino e nas práticas pedagógicas até os dias atuais.

#### **4.2 Os modelos de universidade e o reflexo no ensino e as práticas pedagógicas da universidade brasileira**

Em uma perspectiva sintética associamos os modelos institucionais de universidade aos modelos de ensino e aprendizagem. Para Knychala e Costa (2010), o modelo napoleônico seguiu, nitidamente, os moldes das organizações religiosas que se responsabilizaram pela educação por longo período e por isso seus membros eram considerados “jesuítas” do Estado, pois que juravam obediência aos estatutos e às ordens da autoridade, instituindo, assim, uma cultura no sentido de dominação nas práticas educativas. As influências desse modelo deram-se em torno da preocupação com a formação de domínio técnico e profissional, muitas vezes carente de aporte científico, visando qualificar os indivíduos para suprir as necessidades profissionais atendendo o desenvolvimento econômico do país.

Esse modelo alinhava-se ao paradigma de ensino tradicional e foi um dos principais a influenciar a prática educacional formal. O ensino, portanto, ocupava maior atenção para a formação especializada o que, segundo Paula (2002, p. 152) assim se explicita

[...]No modelo francês, a pesquisa não é tarefa primordial da universidade, havendo dissociação entre universidades que se dedicam fundamentalmente ao ensino e “grandes escolas”, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível.  
[...] Sua missão não contempla a pesquisa, sendo um modelo mantido e dirigido pelo Estado voltado para a formação especializada e profissionalizante.

A intenção do Estado para com a universidade aliava-se ao necessário rompimento com o subdesenvolvimento do país e ia ao encontro dos ideários de crescimento econômico, visando o desenvolvimento do capitalismo. Nesse sentido, o Estado influencia diretamente a Educação Superior, seus cursos e os conteúdos de seus currículos, desprezando a diversidade tão real na sociedade brasileira. Além disso, tal política pautava-se no ensino, por vezes, autoritário, competitivo, ausente de diálogo e cooperação entre os estudantes, legitimando-se,



principalmente, a partir da hierarquia inquestionável do professor como protagonista e centro de todo o processo educativo.

No que se refere à sala de aula, pode-se afirmar que esse modelo não alterou as características próprias do modelo jesuítico, ou seja, manteve-se a mesma relação professor-aluno-conhecimento. Desse modo, o professor continuou com seu papel central no processo ensino-aprendizagem, enquanto o aluno mantinha a atitude passiva, obediente à metodologia baseada na memorização e na repetição.

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os estudantes seguiam atentamente e aplicava os exercícios que os estudantes deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 1991. p. 18).

Nessa lógica, cabe-nos refletir sobre a função social da universidade, sua relevância, autonomia. Com qual liberdade de reflexão e de crítica essa educação esteve se preocupando? Qual o tipo de aprendizagem se desejou?

Podemos associar as respostas a estes questionamentos ao pensamento de Freire (2016), no sentido de que a liberdade e autonomia dos estudantes somente estaria presente a partir de uma educação que levasse ao homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo, já que a formação universitária não deveria significar um “bacharelismo vazio”. Nesse sentido, a universidade deve fazer-se um espaço para crítica e para a construção de conhecimento.

Knychala e Costa (2010) afirmam que – pautado numa concepção mais liberal-elitista – o modelo de universidade alemão deixou um pouco de lado o pragmatismo da universidade, ressaltando a importância da pesquisa com foco na formação científica humanista e abrangente, em detrimento da formação tecnicista e pragmática.

Neste contexto, no modelo alemão, a relação fortemente verticalizada entre o docente e o estudante foi minimizada, passando a exercer um novo papel na construção do conhecimento. A postura investigativa dos estudantes foi estimulada e possibilitou a articulação entre o ensino e a pesquisa (KNYCHALA; COSTA, 2010).

Para além do ensino, portanto, a pesquisa foi ressaltada pelo modelo humboldtiano como fundamental para a formação pessoal dos indivíduos, principalmente com ênfase na formação filosófica, científica e artística (KNYCHALA; COSTA, 2010). Considera-se que a pesquisa foi uma das principais influências desse modelo no contexto da universidade no Brasil e, também, na proposição de uma universidade que ultrapassasse a “transmissão do conhecimento útil” (BRUNNER, 2014, p. 12).

Os aspectos que a universidade atual tomou com grande peso, mas que não tiveram influência direta tão específica quanto as dos modelos francês e alemão, dizem respeito à contribuição do modelo norte-americano. Em tal possibilidade haveria a incorporação de uma ideia de valores de uma sociedade baseada no consumo, e a universidade – por sua vez – estaria ajustada ao exercício do ensino e da pesquisa em moldes da sociedade capitalista (KNYCHALA; COSTA, 2010).

Conforme Knychala e Costa (2010, p. 5), o conhecimento produzido por este modelo universitário valorizava o tecnicismo aplicado e prático, ignorando a formação intelectual e humanista, inerentes ao completo desenvolvimento científico e filosófico dos indivíduos. Ao tomar o Brasil como exemplo, podemos citar a Universidade de São Paulo (USP), constituída em meados de 1934 e 1935, que – mesmo baseando nos modelos francês e alemão – inseriu em seus institutos biomédicos o modelo norte americano de ensino aprendizagem. Conseqüentemente, tal universidade fez-se a maior influência deste modelo no Brasil. (KNYCHALA; COSTA, 2010).

Logo, contextualizando de forma geral, as universidades brasileiras foram impulsionadas a exercer suas funções por meio da articulação do Ensino, a Pesquisa e a Extensão, e a necessária indissociabilidade entre eles (DE NEZ, 2013).

No entanto, Gatti (2001, p. 72) afirma que:

As universidades brasileiras, com raras exceções, não nasceram conjugando pesquisa e ensino, voltaram-se só para dar um diploma profissionalizante, tanto as de natureza confessional, como as leigas privadas e algumas públicas. Elas não foram estruturadas para incorporar a produção de conhecimento de modo sintético, como parte de sua função, e se quer, para discutir o conhecimento.

Para além, das questões estruturais e conceituais que a universidade brasileira atravessou, os modelos sucintamente expostos também influenciaram as relações entre os atores sociais, os atores universitários e o seu compromisso social. As inúmeras influências recebidas na trajetória da universidade brasileira, a destacar-se pela ordem capitalista, culminaram num potencial de exclusão e conforme Juliatto (2004, p. 02) em contexto geral, “num mundo preocupante de degradação e de exclusão social”.

O autor Juliatto ainda complementa que:

É urgente pensar e construir um mundo melhor para todos e, nessa empreitada, muito cabe à educação. A universidade, como agência social especializada em conhecimento e educação, mais do que qualquer outra, é o espaço apropriado para pensar, discutir e fazer propostas. A educação é convidada a promover e a viabilizar o desafio da melhor convivência, combinando as virtudes da integração social e a valorização dos direitos individuais. A educação tem a tarefa de prover o acesso ao conhecimento para todos, ajudando as pessoas na compreensão do mundo e na busca da harmonia na convivência humana. É importante, ao mesmo tempo, conferir um novo valor à dimensão ética da educação, de maneira a conciliar a competição que

estimula, com a cooperação que partilha e com a solidariedade que une (JULIATTO, 2004, p. 05).

Para suprir o insipiente sentido de coletividade e responsabilidade com o outro que por vezes há na formação universitária, seria necessário que fosse revisto e que houvesse a decisão de caminhar prospectando a humanização e a cooperação, juntamente com a responsabilidade social. Também seria necessário que os conteúdos curriculares pudessem privilegiar tal necessidade e ainda fossem inovadores, buscando priorizar métodos ativos de ensino-aprendizagem capazes de estimular os estudantes a se aproximarem de seus pares.

Pensamos que – com a saída do modelo educacional e de ensino-aprendizagem centrado apenas na propagação de conteúdo pelo professor, transmitido de forma passiva aos estudantes – um modelo novo de ensino pode enfatizar a criatividade, o dinamismo, a consciência crítica, a expressão pessoal e sentimentos de co-responsabilização sobre o aprendizado mútuo, podendo contribuir para o reforço do sentimento de pertencimento universitário e, possivelmente, para permanência destes estudantes na universidade.

Portanto, acreditamos que a universidade da atualidade deva se questionar sobre o seu papel enquanto instituição formadora e, enquanto instituição social, que – de certa forma – é responsável por responder as demandas da sociedade. Aliada a essa necessidade, há ainda a necessidade de reconhecer de forma consensual a urgente e necessária transformação na forma de trabalhar a construção do conhecimento, já que este deve ser sustentado pela tríplice função (Ensino, Pesquisa e Extensão) e de romper com as estruturas cristalizadas de modelos tradicionais, passivos, individualistas e competitivos de ensino. Buarque (2000) colabora neste pensamento, afirmando que “nenhuma instituição sobrevive muito tempo, senão for capaz de reformar-se, adaptar-se a cada instante às exigências do momento, mantendo-se fiel ao seu papel permanente”.

As práticas metodológicas de ensino-aprendizagem nas universidades devem encorajar a formação de estudantes mais éticos, ativos, críticos e reflexivos, que possam de certa forma ultrapassar a formação, exclusivamente, técnica que ainda acontece na Educação Superior.

Assim, a seguir, apresentamos – brevemente – algumas ações do estado que direcionaram as universidades brasileiras no que toca a permanência dos estudantes universitários, e que – de fato – contribuíram para o fortalecimento desses atores a concluir seus cursos de graduação.

### **4.3 A Permanência estudantil nas universidades públicas brasileiras entre os anos de 2003 a 2010: uma breve apresentação**

Ao olharmos a trajetória da expansão das universidades, não podemos tratar da proposta de melhorar o acesso a este nível de educação sem nos preocuparmos com a interface da permanência estudantil. É impossível desvincular o contexto das discussões sobre as políticas educacionais das políticas de Assistência Estudantil, as quais estão fortemente em discussão no cenário nacional nesta última década.

As universidades foram se ampliando no que tange às estruturas físicas, admitindo seu papel frente à pesquisa e formando seus programas de pós-graduação. Segundo (GATTI, 2001), essas transformações aconteceram somente ao final dos anos de 1930 com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INPE), quando houve a institucionalização da pesquisa em Educação no Brasil. A partir de então, começaram a ser desenvolvidos estudos mais ordenados na área, e posteriormente – em 1938, sob condução do educador Lourenco Filho – o INPE transformou-se em Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). A autora complementa, que somente ao final da década de 60 – com a implantação propriamente dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, mestrados e doutorados, – estimularam-se as pesquisas na área, deslocando definitivamente para as universidades o eixo de produção e formação para as pesquisas (GATTI, 2001).

Entretanto, mesmo com o advento deste caminhar, as universidades continuaram a disseminar as características autoritárias, individualistas, competitivas e excludentes. Os recursos públicos investidos neste nível de ensino tornaram-se cada vez mais escassos, dificultando a proposta expansionista das universidades públicas.

Em meados de 1930, inicia-se uma crise econômica mundial e a Revolução de 30 depõe o presidente Washington Luiz por meio de um golpe de Estado. E posteriormente, no âmbito da Educação Superior no governo Getúlio Vargas, aconteceram reformas no ensino superior, como a Reforma de Francisco Campos, que definiu o novo formato legal das universidades. Contudo, essas instituições ainda eram voltadas mais ao ensino do que à pesquisa.

Ressaltamos, conforme afirma Gatti (2001), que – nos dias atuais – há uma tendência quantitativa e ranqueadora no que diz respeito às produções na educação, tendo em vista a hegemonia neoliberal e as replicações dos modelos americanos que têm se imperado nos diversos campos do conhecimento, inclusive na área da pesquisa. Este modelo tem estimulado o sentimento individualista e competitivo entre os indivíduos, além de fomentar estudos que

acabam se predispondo às algumas “dominâncias” nas pesquisas educacionais (GATTI, 2001). Tudo isso reforça ainda mais o insuficiente sentido de cooperação, de solidariedade e de exclusão que – de certa forma – é configurado sobre os estudantes, pois a pesquisa encontra-se articulada ao ensino e a extensão na universidade.

Destacamos o desestímulo – àqueles que apresentam dificuldade em acompanhar o ritmo célere da competitividade universitária, já que sentem-se desestimulados para o ingresso e quando o alcançam, sentem-se desencorajados e desassistidos para concluírem o curso.

Pensar o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades brasileiras nos remete a pensar na desigualdade social, pois ingressar na universidade – mesmo que pública – não significa garantias de concluí-la. Sob essa perspectiva, Vasconcelos (2010, p. 402) afirma que a trajetória histórica da assistência estudantil no Brasil esteve conectada com a trajetória da política da assistência social no país. Pois “na maior parte dos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, existentes no país, o ideário das aptidões e capacidades naturais e a meritocracia estão na base da seleção dos melhores” (OLIVEIRA et al, 2008, p. 82). Além disso, a origem social influencia diretamente no acesso às profissões de maior prestígio (ZAGO, 2006).

No contexto das discussões sobre as políticas educacionais – principalmente nas questões sobre assistência estudantil – o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2003 e 2010, apresentou-se como um governo popular democrático considerado importante para a implementação de políticas e ações para a permanência dos estudantes universitários.

Dentre os Programas e/ou ações de acesso e permanência no Brasil implementados podemos destacar:

- a) o Programa de Educação Tutorial (PET); b) Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); c) Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); d) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC); e) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); f) (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), g) Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) h) O Programa de Extensão Universitária (ProExt); i) **Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)** (SOUZA, 2012, p.71, grifo nosso).

Colocamos em destaque o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em virtude das relações com o objeto do nosso estudo, e mais precisamente o seu desdobramento para as Universidades Estaduais, o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de Educação Superior públicas estaduais (PNAEST).

Em se tratando do PNAES, este foi instituído como uma política de governo em 12 de dezembro de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 39 do Ministério da Educação (MEC), tendo como principais objetivos, conforme o Art. 2º:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010b, p. 1).

O PNAES, “foi prontamente posto em prática, logo a partir do mês de janeiro de 2008, com descentralização de recursos da ordem de R\$ 125.000.000,00. Os recursos foram ampliados nos anos seguintes para R\$ 200.000.000,00 em 2009 e R\$ 295.000.000,00 em 2010” (ANDIFES, 2011, p.11).

Todos esses recursos foram destinados as ações de assistência estudantil vinculadas para o desenvolvimento de “atividades de ensino, pesquisa e extensão destinadas aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Universidades Federais, tendo como finalidade a ampliação das condições de permanência e conclusão de curso dos jovens” (ANDIFES, 2011, p. 11).

No âmbito das Universidades Estaduais, no entanto, a Assistência Estudantil não possuem cobertura pelo PNAES, e sim pelo PNAEST, que foi regulamentado pela Portaria Normativa do MEC nº 25 de 28 de Dezembro de 2010.

Relativo ao PNAEST, foi destinado apenas às instituições estaduais que participam do ENEM/SiSU, portanto, tal participação faz-se de caráter obrigatório. Sendo o recurso destinado aos estudantes dos cursos de graduação presencial.

No PNAEST o repasse orçamentário é diretamente proporcional à quantidade de vagas disponibilizada pela instituição, conforme consta no Art. 5º da Portaria Normativa do MEC nº 25/2010.

Art. 5º Para fins do previsto nesta Portaria, o PNAEST observará a seguinte correlação na alocação de recursos: I - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, até 200 (duzentas) vagas: até R\$ 150.000,00 (cento e cinquenta mil reais); II - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, entre 201 (duzentas e uma) e 1.000 (mil) vagas: até R\$ 750.000,00 (setecentos e cinquenta mil reais); III - Instituições que ofertem, por meio do SiSU, acima de 1.000 (mil) vagas: até R\$ 1.500.000,00 (um milhão e quinhentos mil reais). § 1º A instituição estadual de ensino superior gratuita que ofertar, por meio da primeira edição do SiSU de cada ano, entre 50% e 80% do total de vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos habilitados a participar do SiSU, de acordo com as informações constantes do cadastro e-MEC, o PNAEST destinará uma bonificação de até 30% (trinta por cento) sobre o valor do recurso a ser repassado na forma do caput deste artigo. § 2º A instituição estadual de ensino superior gratuita que ofertar, por meio da primeira edição do SiSU de cada ano, acima de 80% do total de vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos habilitados a participar do SiSU; de acordo com as informações constantes do cadastro e-MEC, o PNAEST destinará uma bonificação de até 50% (cinquenta por

cento) sobre o valor do recurso a ser repassado na forma do caput deste artigo(BRASIL, 2010c, p. 37).

Conforme disponibilizado no portal da UNEMAT<sup>9</sup> (2015), a obtenção de recursos pela UNEMAT – provenientes do PNAEST– ocorreu com a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como uma das formas de ingresso na Instituição a partir do primeiro semestre de 2013. Os primeiros recursos desta adesão foram liberados e executados para a instituição, na ordem de R\$ 2.166.666,67, com uma contrapartida de R\$ 216.666,67 pela UNEMAT.

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

No que concerne aos recursos do PNAEST para o ano de 2014 na UNEMAT, o convênio demandou a ordem de R\$ 1.950.000,00 sendo uma contrapartida da Instituição de R\$ 195 mil, totalizando R\$ 2.145.000,00. Tal orçamento foi utilizado “para a aquisição de ônibus; para atender a demandas acadêmicas como atividades, aulas de campo e visitas técnicas; para a aquisição de 120 projetores multimídia, sendo dois projetores para curso da Universidade; e também para a aquisição de material bibliográfico para a Instituição” (UNEMAT, 2016).

Em consideração aos orçamentos do PNAEST nos anos seguintes, até o ano de 2017, as diversas universidades estaduais não puderam mais contar com o referido recurso.

Conforme o presidente da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e o presidente da Câmara Técnica (CT) de Graduação da ABRUEM, respectivamente, reitores Aldo Nelson Bona (UNICENTRO) e Paulo Sérgio Wolff (UNIOESTE), o MEC não mais abriu o edital de adesão e nem repassou o recurso para as IES, desde o ano de 2014 (ABRUEM, 2017).

Na tentativa de aumentar as possibilidades de inclusão do PNAEST no orçamento para o ano de 2018, a ABRUEM tem realizado um forte movimento para a programação dos respectivos recursos junto ao MEC (ABRUEM, 2017).

Portanto, enquanto tais investimentos específicos do governo não são disponibilizados às universidades estaduais para serem aplicados em tais políticas, as ações de

---

<sup>9</sup> Disponível em <<http://portal.unemat.br/?pg=noticia/9879>>. **PNAEST totalizará R\$ 4 milhões em investimentos para Unemat. 2015.**

tais instituições podem ser prejudicadas quantitativa e qualitativamente, pois – segundo Lima et al. (2016, p.1280) – “assim como as demais universidades estaduais, a Unemat, ainda não possui acesso direto a recursos federais, a não ser por meio de editais e programas específicos, como o PNAEST”.

A fim de contribuir na elucidação sobre o contexto da permanência na Educação Superior, apresentamos, a seguir, parte do Balanço de Produção Científica que evidenciou produções com a palavra-chave “Permanência na Educação Superior” no banco de dados utilizado na pesquisa.

#### 4.4 Permanência na Educação Superior nas produções científicas

Buscamos, nesta subseção, elencar os estudos já produzidos sobre a permanência na Educação Superior, no sentido de conhecer o debate central dessas pesquisas e o entendimento de permanência por elas atribuído. Dessa forma, reafirmamos que a fonte explorada foi o Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

A palavras-chave “Permanência na Educação Superior” foi a que mais obteve produções relevantes nas buscas, totalizando 12 trabalhos. No sentido de entender as produções científicas, que de certa forma foram ao encontro da temática, elencamos as produções consideradas de maior relevância com a referida palavra-chave, que apresentamos no Quadro 8, a seguir.

**Quadro 8-** Produções de maior relevância – Palavras-chave: Permanência na Educação Superior

TÍTULO	AUTOR	UNIVERSIDADE	ANO
Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito numa Universidade Pública	Silva, Silcia Soares Farias	Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal	2012
Política de Educação Superior e os programas de permanência para Universidades Públicas: um estudo da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - 2003 a 2010	Souza, Débora Juliana N. de	Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande	2012
Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão	Júnior, Edgar Pereira	Universidade Estadual de Campinas, Campinas	2012
Permanência na Educação Superior pública: o curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, câmpus universitário de Sinop	Primão, Juliana Cristina Magnani.	Universidade Federal de Mato Grosso	2015
Estudantes com deficiência no ensino superior: acesso e permanência numa Instituição Pública de Ensino	Brunelli, Nadija Gomes	Universidade Federal da Bahia, Salvador	2015
A alimentação no âmbito da assistência estudantil para o Ensino Superior: uma análise das Universidades Federais	Mussio, Bruna Roniza	Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó	2015



A Expansão do acesso ao Ensino Superior no Estado de Mato Grosso – 1991 a 2010: mudanças ou permanências?	Cavichioli, Marcio Henrique de Freitas	Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá	2016
O desempenho dos estudantes no vestibular e a permanência nos cursos de graduação da UNEMAT	Nodari, Douglas Ehle	Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres	2016
A bolsa permanência acadêmica da UFERSA: possibilidades e desafios para a qualidade da educação dos discentes do curso de ciência e tecnologia do câmpus sede (2015)	Melo, Gilberliane Mayara Andrade	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró	2016
Trajetória acadêmica de estudantes de graduação: evasão, permanência e conclusão de cursos na Universidade Federal da Grande Dourados	Junior, Jose da Silva Santos.	Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados	2016
A assistência estudantil no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina: em análise o programa de atendimento ao estudante em vulnerabilidade social	Spricigo, Fabricio	Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis	2016

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017.

Analisando as informações do Quadro 8, das pesquisas consideradas relevantes na palavra-chave “Permanência na Educação Superior”, podemos observar que houve pesquisas sobre a temática da permanência estudantil universitária nas diversas regiões do país, destacando-se: a região sul, com a Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade Federal da Fronteira Sul; a região sudeste do Brasil, a evidenciar a Universidade Estadual de Campinas e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná; a região Nordeste, com a Universidade Federal do Rio Grande do Norte; e a região Centro Oeste, com produções nas universidades UNEMAT e UFMT.

Por meio deste panorama, observamos que a permanência estudantil no âmbito da Educação Superior tornou-se temática de investigação nas diversas regiões do Brasil, podendo atribuir tal ocorrência à preocupação das IES brasileiras com a evasão e a não-conclusão dos cursos. Essa ideia torna-se latente, já que as produções evidenciadas integram o quadro de universidades públicas brasileira, que – em virtude do *status* de Universidade – devem oferecer educação superior articulada entre ensino, a pesquisa e extensão.

As produções destacadas trazem a permanência estudantil interligada a inúmeras condições de desafios e ainda multifacetada. Por isso a importância de propor ações de valorização dos estudantes capazes de minimizar os conflitos do processo de transição entre o ensino médio e a Educação Superior, considerando também a importância da permanência estudantil.

Destacamos no balanço, a produção de Primão (2015), qual tomamos para referência no que tange a ideia de programas de ações assistenciais e programas de ações qualificadoras

do ensino promotoras da permanência ação qualificadora de ensino que colabora com a permanência estudantil, qual nos apoiamos na pesquisa.

Em resumo, o balanço de produção aqui apresentado mostrou-se como um passo importante para o desenvolvimento da pesquisa e possibilitou reforçar a relevância dos estudos sobre permanência estudantil no âmbito da Educação Superior.

Nesse sentido, as políticas e/ou ações que qualifiquem a permanência fazem-se imprescindíveis nas universidades, pois possibilitam que os estudantes se mantenham estudando e concluam seus cursos. Nessa ideia se encaixa o Programa FOCCO da UNEMAT como uma ação que proporciona a proatividade, a reflexão, o trabalho em grupo, a cooperação, a solidariedade entre os estudantes e que – a princípio – contrapõe-se às características de modelos pedagógicos neoliberais. No Programa FOCCO – conforme veremos – os educandos são reconhecidos como sujeitos ativos e passar a assumir o protagonismo na construção do próprio conhecimento, além de poderem enxergar e (re)significar o aprendizado por meio Aprendizagem Cooperativa. Se as dificuldades não forem enfrentadas por eles, elas podem contribuir para um reforço da frustração, do sentimento de exclusão, do baixo nível de aprendizado e, por consequência, um alto índice de reprovação.

#### **4.5 A Universidade do Estado de Mato Grosso: a universidade brasileira em FOCO e a Permanência Estudantil**

A UNEMAT é uma instituição que em sua história é reconhecida como um exemplo do movimento de democratização de acesso à Educação Superior. Originou-se em 1978 de uma estrutura simples, mas repleta de ideais que foram planejados, projetados e concretizados. “Não se pode negar que em alguns momentos a UNEMAT tomou decisões impulsivas, que não subtraíram em nenhum momento o seu mérito nem minimizaram a sua responsabilidade com a sociedade” (UNEMAT, 2017a, p. 6).

Por meio do sonho e do desejo de um grupo de pessoas que acreditavam que a educação seria o instrumento de transformação social, surgiram os primeiros planejamentos dessa universidade (UNEMAT, 2017a).

Em 20 de julho de 1978, com a criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres, a instituição se originou e passou a funcionar como entidade autarquia municipal no município de Cáceres/MT. Em 17 de julho de 1989, em virtude da alteração da Lei n.4.968, e, atendendo as normas da legislação de Educação, passou a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres(FCESC) (UNEMAT, 2016). Segundo Lima et al.(2016, p.1277),

Em janeiro de 1992, por meio da Lei Complementar nº 14, a Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres passou a denominar-se Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT), mantendo-se a vinculação à Secretaria de Estado de Educação. Em março desse mesmo ano, deu-se início ao funcionamento dos Núcleos Regionais de Alta Floresta, Nova Xavantina, Alto Araguaia e Pontes e Lacerda. Também em julho de 1992 teve início no Núcleo de Luciara com a oferta de cursos na modalidade de licenciaturas plenas parceladas. Em dezembro de 1993, através da Lei Complementar nº 30, a FESMAT passou a ser Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. O Câmpus de Tangará da Serra foi adquirido pelo Estado de um grupo privado e incorporado à Unemat em abril de 1995 e em 2013 tivemos o encampamento dos campi de Nova Mutum e de Diamantino.

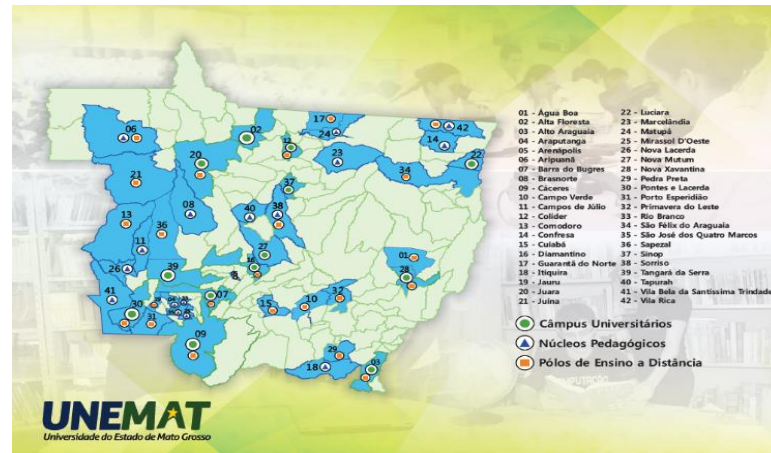
Desde a sua criação, a UNEMAT procura oferecer diversas formas de ensino, comprometendo-se com a missão de:

Oferecer Educação Superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão de maneira democrática e plural, contribuindo com a formação de profissionais competentes, éticos e compromissados com a sustentabilidade e com a consolidação de uma sociedade mais humana e democrática (UNEMAT, 2016b, p.8).

E assim, possibilitou o ingresso de centenas de pessoas em seus diversos câmpus universitários, sendo que – em 2016 – está presente em 13 câmpus Universitários, 13 Núcleos Pedagógicos e 18 Polos Educacionais de Ensino a Distância. Assim, possui 60 cursos de graduação de oferta contínua, 129 cursos de graduação em modalidades diferenciadas e mais de 22 mil acadêmicos matriculados, contando ainda com 36 cursos de Pós Graduação em Stricto Sensu: 04 doutorados institucionais, 02 doutorados interinstitucionais (DINTER), 03 doutorados em rede, 11 mestrados institucionais, 01 mestrado interinstitucional (MINTER) e 04 mestrados profissionais (UNEMAT, 2016b).

Nesse contexto de expansão, a UNEMAT se interiorizou no estado de Mato Grosso e atualmente ocupa as diversas regiões, conforme pode ser visto na Figura 3 que apresentada a seguir.

Figura 3- Mapa de Ocupação da Universidade do Estado de Mato Grosso

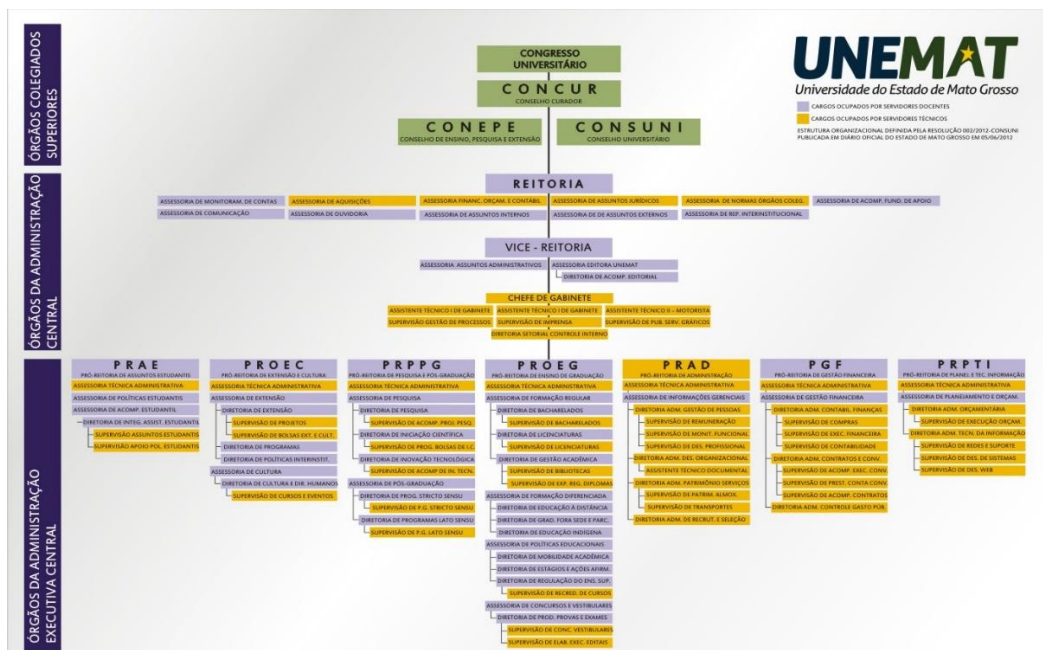


Fonte: (UNEMAT, 2017a).

Diante do cenário de ocupação nas diversas regiões do Estado de Mato Grosso, principalmente em regiões de difícil acesso e ainda que impossibilitada de investir numa política regular de assistência estudantil, a UNEMAT pode ser considerada como uma universidade diferente em seu contexto, pois caminha para a solidificação das ações que qualificam a permanência dos seus estudantes. E ainda que diversos fatores – atualmente motivem a evasão daqueles que ingressam na Educação Superior, a UNEMAT tem buscado apoiá-los.

Enquanto estrutura organizacional, a UNEMAT apresenta-se conforme a figura 4 a seguir.

Figura 4 - Estrutura organizacional: Organograma central da UNEMAT



Fonte: (UNEMAT, 2017d).

Na UNEMAT, pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), são desenvolvidas ações voltadas ao atendimento das necessidades de um importante segmento da Universidade, os discentes. Nesse sentido, são “desenvolvidas políticas que busquem oferecer aos alunos condições de permanência na Universidade e conclusão do Ensino Superior” (UNEMAT, 2017c).

Conforme o estudo realizado,

Somente em 2012, foi criada na estrutura organizacional da IES a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), vindo a impulsionar a implementação de políticas voltadas às necessidades dos estudantes, tais como a criação do Programa de Assistência Estudantil – PAE, aprovado pela Resolução nº. 019/2013- do Conselho Universitário - CONSUNI. O PAE é constituído por um conjunto de ações: bolsa apoio; auxílio alimentação; auxílio moradia e auxílio publicação/representação (LIMA et al, 2016, p. 1280).

As ações previstas no PAE da UNEMAT são realizadas a partir de critérios disponíveis em editais, sendo que o financiamento dessas bolsas e auxílios é realizado com recursos do orçamento próprio da universidade. O PAE também é planejado anualmente com recursos provenientes do PNAEST, que – conforme expusemos na subseção 4.3 – não são repassados desde 2014.

A Pró-Reitoria vinculada ao programa FOCCO – a PROEG – desenvolve ações no âmbito de implementações para o ensino de graduação que contribuem para “a oferta de uma educação superior pública de excelência, promovendo, plural e democraticamente, a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão” (UNEMAT, 2017e).

Podemos considerar que tais ações realizadas pelo PAE – juntamente com as demais ações de permanência, a destacar o FOCCO – melhorem a qualidade de vida dos estudantes na universidade, colaboram com o combate à desigualdade, e contribuem na inversão de auto representações negativas, reforçando vínculos sociais baseados no sentimento de pertencimento à universidade e de coletividade acadêmica.

Em seus quase quarenta anos de existência, a UNEMAT – assim como as demais Instituições de Educação Superior – tem se preocupado com a permanência dos estudantes nos cursos de graduação e vem se mobilizando em torno do desafio de articular políticas e realizar ações que possam de certa forma colaborar e incentivar a permanência dos seus estudantes.

A exemplo desta mobilização foi a elaboração do Planejamento Estratégico Participativo (PEP) da universidade, que – considerando os cenários social, político, econômico e cultural da atualidade – discute a função social da universidade (UNEMAT, 2016b). A UNEMAT também articula seu Congresso Universitário com o objetivo de definir

as macro políticas da instituição, com representação paritária da comunidade acadêmica com participação da sociedade. O Congresso é convocado a cada seis anos de forma ordinária e – a qualquer momento – de forma extraordinária pelo CONSUNI (UNEMAT, 2012). Destaca-se que, no ano de 2017, duas mobilizações foram realizadas na universidade: o Planejamento Estratégico Participativo (PEP), planejando a universidade com vistas a 2025; e o Congresso Universitário, realizado em sua terceira edição.

No que tange ao sentido social da universidade, Sobral (2000, p.05) afirma que “além do seu papel na construção da cidadania – para o qual eram necessárias a ampliação do seu acesso, a democratização dos seus instrumentos de gestão e a sua autonomia – também lhe era requerida a função de contribuir para a autonomia do país”. Tal afirmação nos faz refletir que essa autonomia só poderá ser alcançada por meio da construção de sujeitos críticos, conscientes, autônomos e solidários, atividade importante da qual a universidade não pode furtar-se.

Salientamos que a UNEMAT– em relação a algumas das suas finalidades, em seu regimento interno – propõe-se a:

Garantir a ambiência para produção e difusão do conhecimento através do ensino, da pesquisa e extensão em suas diferentes modalidades e formas de promoção; II. Promover através de suas atividades a igualdade social e a solidariedade; III. Promover o estudo da sustentabilidade, garantindo ampla aplicação do conhecimento adquirido; IV. Promover ações que conjuguem a igualdade e equidade de gênero, etnia e credo, como pressupostos da emancipação humana; V. Fortalecer a democracia em todos os níveis, principalmente no que se refere à participação da comunidade acadêmica na tomada de decisões e nos resultados alcançados; [...]VIII. Trabalhar em regime de cooperação com organismos e instituições que promovam a equidade social e a qualidade de vida(UNEMAT, 2012, p.02).

E, neste sentido, a instituição se firma na construção do conhecimento, valorizando o aspecto humanista da formação acadêmica do estudante, necessitando, portanto, de políticas e ações contínuas no âmbito universitário que colaborem com a permanência. A evasão universitária, em vias de regra, não é condicionada exclusivamente por um fator, e sim, por diversas situações. Consideramos evasão a interrupção no ciclo do estudo, e assim como afirmado por Baggi e Lopes (2010, p. 355), acreditamos que ela seja um “fenômeno social complexo e consequente da realidade de níveis anteriores de ensino, influenciando de diversas maneiras para o abandono de um curso superior”. Silva Filho et al. (2007) alertam que – em todo o mundo – a taxa de evasão é duas a três vezes maior no primeiro ano de curso do que a dos anos seguintes. Essa afirmação nos motiva a refletir que – para além da preocupação com ações que diminuam essa evasão – deva haver uma maior concentração de ações sobre os ingressantes por parte da universidade.

Ainda, na intenção de não fazer generalizações quanto aos motivos da evasão nos cursos da UNEMAT, mas no sentido de reforçar a importância do olhar aos ingressantes, podemos considerar a pesquisa de Sauberlich (2012) acerca dos fatores que produzem evasão acadêmica no curso de Ciências Contábeis da UNEMAT de Tangará da Serra/MT. Os dados coletados sinalizam que 47% dos entrevistados desistiram do curso ainda no primeiro semestre letivo; 31% abandonaram no segundo semestre; e 22% entre o 3º e 5º semestre. Os autores da pesquisa, por meio destes dados, comprovaram que 78% dos ex-estudantes do caso estudado desistiram ainda no primeiro ano de faculdade (SAUBERLICH, 2012).

Ainda a mesma pesquisa expõe que diversos fatores são considerados motivadores para a evasão acadêmica, como: o trabalho; falta de tempo para estudar e fazer os trabalhos curriculares; falta de vocação para o curso; mudança de cidade/estado; dificuldade em algumas disciplinas; expectativas não correspondidas no curso; métodos pedagógicos de ensino; questões financeiras; questões de saúde; reprovação em disciplinas; motivos familiares; entre outros (SAUBERLICH, 2012).

A evasão estudantil universitária multifacetada contempla os fatores que ameaçam a permanência desses estudantes durante o trajeto universitário. Segundo Primão (2015), estes fatores são a condição de estudante trabalhador, as dificuldades encontradas nos semestres iniciais do curso, a estrutura deficiente do câmpus, a inexistência de um processo de recepção e acolhimento, a ausência de suporte psicológico especializado, a insuficiência na assistência estudantil e a redução da qualidade de vida no tempo de graduação, são contributos para a evasão.

Com relação aos fatores que favoreceram a permanência na universidade, é possível elencar: o incentivo e o apoio familiar, a satisfação com a qualidade do curso e do quadro docente, a participação em ações qualificadoras do ensino (monitoria, pesquisa e extensão), o acompanhamento pelos Programas de assistência estudantil e o relacionamento estabelecido entre professor e discente. Tudo isso faz-se importante para que o estudante se sinta motivado a concluir seu curso (PRIMÃO, 2015).

Com efeito, os dois estudos descrevem os fatores que influenciam evasão dos estudantes na UNEMAT, sendo que Lima ressalta que “não desconsideramos o fator econômico como um dos fatores causadores da não permanência, mas não é o único e nem o mais preponderante” (LIMA et al, 2016).

Ademais, reforçamos que, até o ano de 2012, as ações que poderiam colaborar com a permanência dos estudantes na UNEMAT se encontravam fortemente vinculadas à concessão de bolsas, que variavam em diversas modalidades, dentre elas, a bolsa estágio; bolsa extensão;

bolsa apoio; bolsa iniciação científica; bolsa iniciação à docência; bolsa tutoria; bolsa monitoria e bolsa graduação sanduíche no exterior, como afirmado anteriormente, realizadas pelas diversas Pró- Reitorias da UNEMAT.

E a partir de 2012, com a criação da PRAE e reforçado em 2013, com a adesão da UNEMAT ao SiSU, a Universidade passou a contar com o acesso a recursos de Programas federais para implantação de políticas de permanência (PNAEST) e foi beneficiada somente nos anos de 2013 e 2014, em virtude da ausência de repasses financeiros do MEC as instituições estaduais, conforme apresentamos na subseção 4.3.

Nesse sentido, podemos dizer que a UNEMAT – com os próprios recursos – tem se esforçado para a manutenção das ações de estímulo à permanência, sendo uma das poucas instituições de Educação Superior a garantir com seu próprio orçamentos as seguintes ações: Programa institucional regular de combate à evasão; planejamento de ações; acompanhamento de resultados; e coleta de experiências bem sucedidas.

Consideramos, que – atualmente – a UNEMAT tem desenvolvido a permanência em concordância a ideia exposta por Primão (2015) que concebe permanência segundo duas dimensões denominadas de “**programas de ações assistenciais**, cujo objetivo é apoiar o estudante carente; e **programas de ações qualificadoras do ensino promotoras da permanência**, direcionada aos estudantes em geral relacionando-os ao ensino, à pesquisa e à extensão” (PRIMÃO, 2015, p. 21 *grifo nosso*).

No caso da UNEMAT, entendemos portanto, a primeira dimensão a que Primão se refere como as ações assistenciais do Programa de Assistência Estudantil (PAE) com a oferta de bolsas e auxílios. Já na segunda dimensão de que trata, acreditamos enquadrar-se o Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), já que este parte de uma ação qualificadora do ensino e promotora da permanência associada ao ensino. Salientamos que poderão existir outras ações de ensino ofertadas pela UNEMAT, que – no caso – não são objeto desta pesquisa.

Podemos ratificar, portanto, que a UNEMAT tem dispensado ações quantitativas referentes as bolsas e auxílios e ações qualitativas relacionadas ao desenvolvimento do estudante, visando estimular a permanência. Nesse sentido, O FOCCO colabora com os estudantes em sua formação autônoma e coletiva, fazendo com que estes criem uma identidade em relação ao curso e em relação à vida.

Precisamente, não há registros oficiais em qual política ou estratégia, FOCCO institucionalmente está vinculada e ainda considerando conforme a pesquisa, que na UNEMAT “não existe ainda uma política de permanência instituída, mas sim um Programa



de assistência a estudantes economicamente desfavorecidos, por meio da oferta dos auxílios” (LIMA et al, 2016).

Destacamos, por meio do relatório de bolsas ofertadas na UNEMAT, que no anuário estatístico de 2017, ano base 2016, foram ofertadas 2.728 bolsas. Destas, 422 bolsas pesquisas, 144 bolsas extensão, 420 auxílios alimentação, 420 auxílios moradia, 123 auxílios publicação, 85 Bolsa Estágio, 1007 bolsas PIBID, 107 outras bolsas, nas quais encontram-se incluídas as bolsas do FOCCO (UNEMAT, 2016).

Evidenciamos que as bolsas ofertadas para o Programa FOCCO não são discriminadas individualmente e não se encontram destacadas com informações próprias, o que influencia na sua apresentação quantitativa. Mas acreditamos que as bolsas, juntamente com a proposta desse Programa, têm colaborado com a permanência dos estudantes no contexto da UNEMAT, por meio da sua metodologia cooperativa e das ações educativas que nele são realizadas.

Além disso, consideramos a criação do Programa FOCCO uma experiência de ensino inovadora na UNEMAT, principalmente por considerar os diferentes estilos de aprendizagem dos protagonistas – os estudantes –, o reforço de valores importantes como a cooperação e a autonomia e a vinculação entre ensino e pesquisa nas ações educativas do Programa.

Lucarelli (2000, p.63), ao abordar sobre a inovação no ensino, considera que “quando nos referimos à inovação, fazemo-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracterizam o ensino tradicional”.

Nesta perspectiva, além de inovadora, segundo o estudo de Renzo<sup>10</sup>, Nascimento e Maquêa<sup>11</sup> (2017), apresentado à ABRUEM, consideramos o FOCCO uma experiência exitosa na IES.

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 (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA, 2017, p. 214).

E por este sentido acreditamos que o Programa FOCCO, objeto de estudo dessa investigação, seja uma ação importante da UNEMAT em reforço ao que ela se propôs enquanto finalidade e contributo importante para a garantia da “ambiência para produção e

<sup>10</sup> Prof. Dra. Ana Maria de Renzo é a atual Reitora da Universidade do Estado de Mato Grosso.

<sup>11</sup> Prof. Dra. Vera Lucia da Rocha Maquêa é a atual Pró -Reitora de Ensino de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso.

difusão do conhecimento através do ensino, da pesquisa e extensão em suas diferentes modalidades e formas de promoção” (UNEMAT, 2012, p. 02).

Ao longo das análises documentais da UNEMAT, verificou-se que, a “permanência” na UNEMAT está associada à dimensão da assistência estudantil, análoga à oferta de bolsa e auxílios. No entanto, acreditamos que as ações educativas ocorridas no Programa FOCCO também sejam contributo essencial para a permanência dos estudantes.

A seguir, apresentamos o Programa FOCCO, suas características e o estudo empírico no *locus* investigado, procurando responder à questão que norteou a pesquisa

## **5 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE CÉLULAS COOPERATIVAS (FOCCO): UMA AÇÃO QUALIFICADORA DO ENSINO PROMOTORA DA PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

*“A expressão permanência tem maior vínculo com assistência estudantil e com alguma forma de auxílio aos estudantes carentes, não contendo, em sua maioria, essa expressão nas ações de ensino, pesquisa e extensão, que também são ações para a permanência”.*

*(Juliana Cristina Magnani Primão)*

Nesta seção, apresentamos os dados referentes ao levantamento documental sobre o Programa FOCCO desenvolvido na UNEMAT, e seus desdobramentos no câmpus universitário “Deputado Renê Barbour” no município de Barra do Bugres, o *lócus* de realização da investigação. Ao realizarmos o estudo, pudemos encontrar a origem da proposta da implantação do Programa e sua referência enquanto fundamento teórico. No estudo empírico, identificamos as potencialidades e fragilidades do Programa no câmpus estudado e suas contribuições para a permanência na universidade na visão daqueles estudantes que participaram do estudo. Assim, tendo em vista nossa perspectiva apresentada – o FOCCO como uma ação qualificadora do ensino promotora da permanência – procuramos, na sequência, identificar como as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) têm colaborado na luta contra a evasão, e, em consequência, aumentado a permanência estudantil na UNEMAT.

Podemos verificar que o Programa FOCCO não se apresenta de forma regulamentada nas documentações examinadas no que se refere à ligação das ações qualificadoras de permanência junto aos programas de ensino, pesquisa e extensão da UNEMAT. No entanto, consideramos que caracterizar o Programa FOCCO como uma dessas ações faz-se uma das contribuições da pesquisa à universidade e a comunidade em geral, já prospectando outras pesquisas futuras.

### **5.1 Análise e discussão dos dados da pesquisa**

Nas subseções, a seguir, apresentamos os dados analisados provenientes de todo o material recolhido durante a pesquisa, isto é, os documentos institucionais, os registros do

diário de campo e as respostas dos questionários distribuídos aos estudantes. Consideramos a “dimensão descritiva”, que visou dar conta do que foi identificado em tais instrumentos; e a “dimensão interpretativa”, que consistiu em analisar as reflexões das pesquisadoras a partir da Análise de Conteúdo. Quisemos, assim, interligar a parte empírica à parte teórica.

Segundo Bardin (1977, p.33) – citando Henri e Moscovici (1968) – “tudo o que é dito ou escrito é suscetível de ser submetido a uma Análise de Conteúdo”.

Portanto – para a organização dos dados da pesquisa – foram levantadas categorias de análise por temáticas e subcategorias, pois entendemos que tudo o que se refira ao mesmo sentido possa ser agrupado numa mesma categoria (BARDIN, 1977). E ainda ressaltamos que – para organização dessas categorias – foi necessário que as pesquisadoras dessem mais ênfase ao descobrimento do que à verificação, pois consideramos que o referido Programa ainda precisa ser melhor estudado e caracterizado como uma ação qualificadora do ensino promotora da permanência estudantil universitária.

Nessa lógica, passamos a apresentar os dados da pesquisa nas categorias temáticas e nas subcategorias.

## **5.2 Caracterização do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT**

### **5.2.1 O Programa de Educação em Células (PRECE): o espelho do FOCCO**

O Programa de Formação de Células Cooperativas nasceu na UNEMAT no ano de 2012 inspirado no movimento de estudantes cooperativos da cidade de Pentecostes no Ceará, denominado – Programa de Educação em Células (PRECE) (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA, 2017).

O PRECE teve início em 1994 na comunidade rural de Cipó, município de Pentecostes, e surgiu por meio de sete estudantes que – por estarem fora da idade escolar – reuniam-se na casa de farinha abandonada em Cipó para estudarem em grupo, utilizando os livros doados pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela comunidade, com o objetivo de concluírem o Ensino Médio e ingressarem na universidade (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

Inúmeros jovens dessa região encontravam dificuldades para se manter estudando após o Ensino Fundamental, em virtude da falta de serviços básicos, como água encanada e rede de energia elétrica. Além disso, ainda eram predominantes dificuldades no transporte, alimentação precária e a inexistência de escolas que ofertassem o Ensino Médio na

comunidade – havia somente formação até o 4º ano do Ensino Fundamental. Consequentemente, o abandono dos estudos era prática comum entre os estudantes quando alcançavam esse nível de aprendizado (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

Com a colaboração e compromisso do Dr. Manoel Andrade Neto – natural de Cipó e professor colaborador do Departamento de Química Orgânica e Inorgânica da UFC – foi criado um espaço para apoiar estudantes dessa comunidade e das circunvizinhas. Estes passaram a estudar ao longo da semana, e – aos finais de semana – reuniam-se para sanar suas dúvidas com intermédio do professor. Esse espaço consistiu na casa de farinha abandonada na própria comunidade de Cipó (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

Caio Dib (2014) na sua publicação intitulada *Caindo no Brasil: uma viagem pela diversidade da educação*, apresenta um dos diálogos com o Prof. Manoel Andrade Neto, no qual expõe o começo do PRECE:

[...] Andrade, então, chamou os jovens da zona rural para iniciarem um grupo de estudos com o objetivo de concluir a Educação Básica. Durante o processo, eles foram incentivados a desejar ingressar na universidade. Na época, sete jovens fora da idade escolar aceitaram o desafio. Surgiu então o PRECE (que significava “Projeto Coração de Estudante”. Andrade contou: é por causa da música do Milton Nascimento”). Eles estudavam durante a semana com o material que o professor conseguiu na capital e tiravam as dúvidas nas visitas de Andrade nos finais de semana (DIB, 2014, p. 71).

O Programa PRECE tinha como objetivo “melhorar a qualidade de vida de jovens com pouca ou nenhuma perspectiva educacional, e que se encontravam em faixa etária adversa à da maioria dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, mas com motivação e vontade de aprender” (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007, p. 1). Bitu (2014) complementa que a ideia e missão do PRECE era de que cada cidadão fosse protagonista, e a comunidade fosse um espaço de cooperação que possibilitasse o desenvolvimento igualitário.

O PRECE traz, arraigados à sua prática, “valores e atitudes relativos à cooperação, solidariedade, doação, dedicação e fraternidade, que vêm sendo passados de uma geração para outra” (BITU, 2014, p. 66). A experiência com a Aprendizagem Cooperativa no Programa iniciou informalmente e des-institucionalizada e, posteriormente, ganhou solidificação com apoio da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) e com a UFC (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

O modelo de aprendizagem utilizada no Programa foi definido como de Aprendizagem Cooperativa por aproximar-se e influenciar-se pela teoria norte americana proposta pelos irmãos David W. Johnson e Rogers T. Johnson. Contudo, há de se destacar que há algumas diferenças em sua aplicação, como exemplo “a proposta singular de aprendizagem

em grupo, voltada para as vivências dos seus membros e para a possibilidade de transformação social e de desenvolvimento local” (BITU, 2014, p. 66).

O PRECE foi organizado por meio de células de estudo que nascem sem intermédio do professor. Os próprios estudantes colaboram com os conteúdos e disciplinas que possuem maior afinidade e potencial na intenção de preparar-se para o ingresso na universidade (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007). Conforme Andrade Neto e Mazzetto (2007, p. 3), as células de estudo são compostas por células de grau iniciante e avançado, sendo que na célula iniciante há um monitor – representado pelo estudante com mais experiência no projeto e que recebeu capacitação prévia para assim atuar. A capacitação inclui conhecimentos sobre responsabilidade política, inclusão social, cidadania, pedagogia voltada à educação de células e da área específica em que o mesmo irá atuar dentro da célula, ou seja, matemática, química, física e outras.

Nas células de estudos, os estudantes dividem suas histórias de vida e experiência, discutem diversos conteúdos, desenvolvem a cidadania na medida em que respeitam a condição de aprendizado do outros, e (res)significam os estudos, enxergando na cooperação uma chave para o sucesso do grupo.

Em 1996, um fato marca toda a história dessa região e dos estudantes da casa de farinha, quando Francisco Antônio Alves Rodrigues, conhecido como “Toinho”, foi aprovado em primeiro lugar no curso de pedagogia da UFC e, posteriormente, o estudante Francisco Gonçalves, filho de um pescador, conseguiu ser aprovado no curso de Engenharia de Pesca da UFC (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

Em mais de 20 anos, o PRECE cresceu, consolidou-se e se multiplicou, estendendo suas atividades em quatro vertentes: Escolarização de Jovens e Adultos; Pré-Vestibular Cooperativo; Apoio ao Estudante e Incubadora de Células Educacionais. No ano de 2006, já havia oito núcleos de trabalho espalhados em três municípios da região no intuito de estimular o protagonismo estudantil e a transformação social (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

Conforme Andrade Neto e Mazzetto (2017, p. 7), em 1998 o PRECE foi juridicamente organizado e denominado Instituto Coração de Estudante, contando com a participação dos pioneiros como sócios. No ano de 2000, o Programa já atendia estudantes de várias comunidades da região e, com a ajuda destes e de simpatizantes, a velha casa de farinha que outrora fora o início de tudo foi se transformando num modesto lugar, parecido com uma verdadeira escola.

Nesse mesmo ano, o Programa já havia sido responsável pela entrada de dez estudantes na UFC, um deles em especial, Marciano Góes Moreira, aprovado no curso de Agronomia, o primeiro estudante da cidade de Pentecoste a frequentar o PRECE.

Em virtude do crescimento e do grande investimento na formação destes estudantes, a casa de farinha já não foi mais suficiente para abrigar os estudantes. Então, um núcleo do PRECE na cidade de Pentecoste foi instalado. Iniciaram-se, assim, os apoios de entidades reconhecidas como a “*Brazil Foundation, Fundação Mary Speers, Universidade Federal do Ceará, Igreja Presbiteriana Independente de Fortaleza, e da Ashoka Empreendedores Sociais,*” (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

Em 2004, o PRECE conseguiu uma parceria com o Centro de Pesquisas em Aquicultura do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), órgão do Governo Federal, para que as atividades do núcleo de Pentecoste funcionassem em seu prédio sem qualquer ônus para o Programa. Paralelamente ao trabalho destes dois núcleos, foi iniciada uma nova experiência do Programa em uma comunidade de baixa renda em Fortaleza (Pirambu) (ANDRADE NETO; MAZZETTO, 2007).

O PRECE, com o passar dos anos, foi sendo reconhecido no âmbito do estado do Ceará e em nível internacional, tornando-se um Programa estruturado metodologicamente, com células estudantis de Aprendizagem Cooperativa no âmbito universitário. Ele auxiliava os estudantes no enfrentamento das dificuldades acadêmicas e extra acadêmicas, sendo executado pela Coordenadoria de Formação e Aprendizagem Cooperativa (COFAC), vinculada à Pró-Reitoria de Graduação da UFC.

No ano de 2012, já havia registrado mais de 500 estudantes que conseguiram entrar em cursos de graduação por meio da Aprendizagem Cooperativa, destacando que alguns permaneceram no âmbito universitário e deram seguimentos aos estudos com aprovações em curso de Pós-graduação *stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados) (VIEIRA, 2015). Assim, é possível visualizar o impacto deste programa.

O Programa FOCCO da UNEMAT, que será abordado em seguida, – foi totalmente inspirado no programa PRECE.

### **5.2.2 O Programa FOCCO da Unemat: sua realização e seus atos regulatórios**

O Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT nasceu no ano de 2012 sob iniciativa da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

De acordo com Renzo, Nascimento e Maquêa (2017, p. 202),

A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), buscando garantir a permanência dos acadêmicos na universidade, criou um Programa de estudos sistematizados em células cooperativas para dar suporte àqueles que apresentam resultado insatisfatório no desempenho acadêmico ou problemas de sociabilidade no curso e na universidade. A ideia da cooperação tem como ponto de partida a concepção de que o conhecimento é construído, e que a interação social assume papel fundamental no desenvolvimento do aprendizado (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA, 2017, p. 202).

O Programa possui “o objetivo primário de aumentar o índice de permanência e aprovação nos cursos de graduação da UNEMAT” (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA, 2017, p. 208). E 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 (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA 2017, p. 206).

A UNEMAT por meio da PROEG, implantou em 2012 o referido Programa e no que corresponde, a criação do Programa, foi deferida pelo Reitor da época, professor Ms. Adriano Aparecido Silva (2010 a 2014), que no uso de suas atribuições conferidas no art. 32, X do Estatuto da UNEMAT e considerando o Processo nº 033/2012-Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG), homologou a Resolução nº 038/2012 – *Ad Referendum* do CONEPE que instituiu e regulamentou o FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso.

Posteriormente, por meio da Resolução nº 010/2013 do CONEPE, da UNEMAT, o mesmo reitor, considerando a decisão do Conselho tomada na 1.<sup>a</sup> Seção Ordinária realizada no dia 12 de junho de 2013, homologou a Resolução *Ad Referendum* nº 038/2012.

O Programa FOCCO tem como finalidades determinadas no Art.2 da Resolução nº 038/2012: “o aumento da taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação, o estímulo à formação de capital social a partir do capital intelectual discente, bem como a formação de profissionais proativos e habilitados para o trabalho em equipe”. Para mais, proporcionar sinergia entre cursos e câmpus da universidade e entre a UNEMAT e a Educação Básica da rede pública (UNEMAT, 2017g).

No contexto dessa interação com os estudantes das escolas públicas que ofertam Educação Básica, o FOCCO prevê a participação dos estudantes bolsistas na execução de células de aprendizagem neste nível de educação, visando estimular a busca por sua formação na Educação Superior, preferencialmente por meio dos cursos da UNEMAT (UNEMAT, 2017b). Para tal atuação, bolsistas identificam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento



da Educação Básica (IDEB) e elaboram um projeto de célula em parceria a gestão da escola, desenvolvendo atividades ao longo do calendário semanal da escola (UNEMAT, 2017g).

O FOCCO tem como fundamento teórico a Aprendizagem Cooperativa e, nesta perspectiva, propõe como medida de intervenção a cooperação por meio de células cooperativas, que em parágrafo único da Resolução nº 038/2012, são entendidas por “um grupo de estudo em que todos os participantes se ajudam, cooperando mutuamente, com o intuito de atingir um objetivo pré-estabelecido por todos”.

As células de estudo, as quais são organizadas no Programa, funcionam com um grupo de pessoas que se reúne dentro ou fora do ambiente da universidade para compartilhar conhecimentos e, conseqüentemente, histórias de vida. Não há professor: os próprios estudantes se tornam articuladores e/ou facilitadores dos conteúdos com que tem mais afinidade. Eles se apoiam mutuamente e juntos superam suas deficiências de aprendizagem.

Assim, há estudantes bolsistas articuladores das células estudantis, há estudantes bolsistas facilitadores, e há um docente Coordenador Local a cada câmpus universitário. Cada um destes integrantes possui atribuições específicas dispostas no Programa (UNEMAT, 2017g).

Entendemos que o FOCCO pretende proporcionar a aprendizagem social cooperativa a partir da qual os estudantes passam a aprender muito mais uns com os outros do que com os caminhos considerados formais de aprendizado.

A fim de entender o significado e funções dentro do Programa, apresentamos o seu funcionamento na subseção seguinte.

### **5.2.3 O funcionamento do FOCCO e a observação participante: significados, funções e atividades**

O Programa FOCCO até presentemente não contava com regimento próprio para seu funcionamento. Sua organização foi integralmente prevista na Resolução nº 038/2012 CONEPE e descrita nos editais de seleção de bolsista e de coordenadores locais, vinculado à PROEG sob acompanhamento da Assessoria de Gestão de Políticas Educacionais (APE).

A resolução nº 038/2012 contempla que atuarão junto ao Programa estudantes da graduação e docentes efetivos. Na condição de estudante, são envolvidos os bolsista articuladores das células estudantis de Aprendizagem Cooperativa, os estudantes bolsistas facilitadores das células de Aprendizagem Cooperativa e os celulandos, que são os estudantes que voluntariamente se comprometem a participar das células. Na condição de docente, são

envolvidos aqueles docentes efetivos que atuarão como coordenadores locais, designados pela Diretoria Política Pedagógica e Financeira (DPPF), sendo um docente à cada câmpus universitário.

Os estudantes beneficiários deste Programa, como bolsistas, são aqueles matriculados nos cursos de graduação ofertados pela UNEMAT, selecionados por meio de edital publicado pela PROEG, que ingressam após o processo seletivo estruturado em oficinas metodologicamente organizadas pautadas na prá atividade, no consenso, na cooperação e na história de vida de cada estudante.

Para inscrever-se nos editais de seleção de bolsistas do Programa, o estudante interessado deve estar cursando até o último período do curso, ter tempo disponível para participar de todo processo de seleção, não estar cursando outra graduação fora da UNEMAT e estar disposto a desenvolver autonomia no processo de aprendizagem (UNEMAT, 2012). Como atuantes no Programa, temos, portanto, o bolsista articulador, o bolsista facilitador e o coordenador local do Programa. A fim de identificar o papel que cada um dos atuantes deve desenvolver no FOCCO, apresentamos suas competências, que seguem.

### **5.2.3.1 O bolsista articulador de células estudantis de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO**

O bolsista articulador pode ser qualquer estudante da graduação nas condições previstas anteriormente, e suas atribuições estão são planejar e executar projetos de aprendizagem juntamente com os celulosos. Os estudantes não bolsistas do Programa dedicam-se 20 (vinte) horas semanais para organizar e facilitar a realização das células de Aprendizagem Cooperativa, participando da célula do Facilitador sobre Aprendizagem Cooperativa, organizando e divulgando o FOCCO e a UNEMAT e dedicando-se semanalmente à elaboração e execução de atividades de interação (UNEMAT, 2017g).

Em nosso estudo, conforme os registros do diário de campo, observamos que os articuladores eram dois estudantes, sendo um do sexo masculino e um do feminino, sendo que ambos já haviam cursado mais de 50% das disciplinas de seus cursos.

Na “Célula de Música”, o bolsista articulador era um estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo, matriculado no nono semestre e que já atuava no Programa. Esse articulador havia atuado como bolsista articulador voluntário, isto é, organizou uma célula de Aprendizagem Cooperativa voluntariamente e somente posteriormente se candidatou a

bolsista articulador com remuneração, sendo responsável pela “Célula de Música” com sete estudantes.

Tal informação merece destaque, pois demonstra que o desejo e a intenção de participar da proposta das células de Aprendizagem Cooperativa esteve para além do apoio financeiro. No caso deste estudante, ele afirmou que o principal interesse no Programa “estava em conhecer a metodologia proposta, que não centrava as ações no docente, portanto, não concebia o estudante como mero receptor de conteúdos”.

Observamos que o esclarecimento sobre o Programa e sobre a sua finalidade melhora na medida em que os estudantes se aproximam do Programa, pois são possibilitados a conhecer a metodologia proposta e analisar de forma crítica as diferentes práticas de ensino aprendizagem aplicadas nas células, bem distintas dos modelos tradicionais.

A articuladora da célula de “Introdução à Economia” foi uma estudante do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial que cursava o sexto semestre e já havia atuado no Programa como articuladora desde o semestre de 2016/01 na temática de “Introdução à Economia” com onze estudantes voluntários.

Essa aluna afirmou que encontrou no Programa um apoio fundamental para a sua dificuldade com cálculos matemáticos, pois o curso demanda disciplinas que necessitam de habilidades com cálculos e uso de fórmulas. Em virtude dessa realidade, a estudante reconheceu sua fragilidade e encontrou – por meio da atuação como articuladora – uma forma de estudar e ampliar seus conhecimentos nos cálculos e ainda cooperar com os colegas com histórias parecidas.

A estudante, relatou que além do apoio nos conteúdos da disciplina de Economia, ela também encontrou estímulos para trabalhar a timidez e a vergonha em se expressar.

Uma questão relevante referente à articuladora é que – juntamente com o professor da disciplina de Introdução a Economia – ela organiza e elabora o planejamento da célula, procurando articular com as atividades proposta pelo docente em sala de aula, o que tem estimulado a procura dos estudantes pelo Programa.

Podemos, portanto, considerar que faz-se importante o reconhecimento e valorização das ações do Programa FOCCO por parte dos docentes, o que por consequência estimula a participação dos demais estudantes além da cultura de cooperação que pode ser estendida para as salas de aula.

As células observadas eram conduzidas cumprindo a carga horária previstas no Edital nº 003/2017-UNEMAT/PROEG/APE, que previa “quatro horas semanais para organizar e facilitar a realização das células de Aprendizagem Cooperativa” (UNEMAT,

2017g). E ocorriam todas as segundas feiras. A Célula de “Introdução à Economia” ocorria no início do período vespertino e a “Célula de Música” ao final do período vespertino, obedecendo os horários propostos e em consonância com o planejamento realizado pelos articuladores e entregue ao bolsista facilitador do Programa.

As células somente eram canceladas em casos excepcionais por motivos de doença e nos casos de comum acordo entre os estudantes, à medida que somente permitia-se encaminhá-las para outro horário ou dia da semana.

Por meio da condução dos bolsistas articuladores, foi possível observar a autonomia dos estudantes ao iniciarem a célula. Eles discutiam sobre o planejamento e meta daquele encontro, colocavam as regras e iniciavam as atividades planejadas. Observamos que cada estudante apresentava necessidades, fragilidades próprias e se encontravam em níveis diferentes de conhecimento, mas determinavam objetivos comuns.

Por vezes foi possível observar que o interesse e a determinação entre estudante durante as células também variavam, uns se comportavam com maior desenvoltura e compromisso com as atividades e ainda alguns apresentavam grande domínio do conteúdo abordado.

Em ambas as células, primeiramente os estudantes se organizavam num momento de estudo individual. No caso da célula de Música, cada um com o instrumento selecionado para a aprendizagem, retomando o que já havia sido abordado nos outros encontros, dedilhando, revendo cifras e partituras, ajustando os instrumentos. Posteriormente conforme o articulador sugeria, passavam para o momento em grupo no qual escolhiam um trecho ou uma música e todos desenvolviam o que havia aprendido. Os instrumentos eram diversos, dentre eles, guitarra, violão, saxofone, violão tchelo. Além disso, havia também oficinas de canto.

Numa das observações da célula de Música, a emoção fez-se fortemente presente, pois foi possível observar o resultado do trabalho coletivo e cooperativo, quando todos os participantes da célula apresentaram seus conhecimentos durante uma música selecionada entre eles.

E ainda manifestaram intenção de realizar uma apresentação no sarau<sup>12</sup> que seria organizado por um docente ao final do semestre no câmpus.

---

<sup>12</sup> Sarau é uma reunião, normalmente noturna, com o objetivo de compartilhar experiências culturais e o convívio social. Normalmente, um sarau é composto por um grupo de pessoas que se reúnem com o propósito de fazer atividades lúdicas e recreativas, como dançar, ouvir músicas, recitar poesias, conversar, ler livros, e demais atividades culturais. A origem da palavra sarau deriva do latim *seranus* / *serum*, termos que fazem referência ao “entardecer” ou ao “pôr do sol”. Justamente por ter esta etimologia, convencionou-se realizar os saraus durante o fim da tarde ou noite. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/sarau/>> Acesso em 20 Nov. 2016.

Na célula de "Introdução à economia", inicialmente a articuladora inseria as informações principais no quadro, como fórmulas, dicas, pontos importantes e todos iam para o estudo individual, com o seus chamados "simulados" na mão. Nesse simulado, havia diversas situações que os projetava para a sua realidade profissional e que envolviam os cálculos pertinentes e assim iam procurando resolver tais situações e selecionar a melhor conduta.

O referido simulado se assemelhava com o modelo de avaliação proposto pelo professor da disciplina e este instrumento era construído por ele. Mais uma vez ressaltamos a importância dos docentes se inserirem na cultura de cooperação e trabalhem de forma cooperativa, a exemplo para viabilidade do próprio Programa.

Em suma, identificamos que o principal papel do articulador é articular a célula de Aprendizagem Cooperativa para estudarem juntos usando a Aprendizagem Cooperativa como método. A seguir, apresentaremos o bolsista facilitador de células de Aprendizagem Cooperativa e suas competências.

### **5.2.3.2 O bolsista facilitador de células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO**

O bolsista facilitador pode ser o estudante da graduação devidamente matriculado e que já tenha participado do Programa na condição de bolsista articulador, dedicando 20 (vinte) horas ao desenvolvimento de atividades de apoio e monitoramento das células de Aprendizagem Cooperativa executada pelos bolsistas articuladores. Esse bolsista também deve estimular o desenvolvimento de atividades de interação entre os bolsistas do Programa e a comunidade acadêmica, executando uma célula junto ao bolsistas articuladores especialmente sobre o fundamento teórico e atividades que envolvam a Aprendizagem Cooperativa (UNEMAT, 2017g).

Em nosso estudo o bolsista facilitador do Programa era um estudante do curso da graduação de Engenharia de Produção Agroindustrial e cursava o sétimo semestre, e assim como coloca o edital, o bolsista em questão, já havia atuado como articulador de célula no edital anterior.

O bolsista facilitador é responsável pela reunião semanal com os articuladores e o contato com a coordenação local do Programa. Ele deve semanalmente se dedicar – à organização e divulgação do FOCCO e da UNEMAT e à sistematização e registro das atividades e estatísticas do Programa.

No câmpus observado, o facilitador reunia-se semanalmente com os articuladores em dois momentos, à quartas feiras, das 17h 30 às 19h; e aos sábados, das 13h30 às 15h30.

Nas reuniões, tratava-se do andamento das células e das dificuldades enfrentadas na células ao longo da semana. A equipe, então, procurava encontrar coletivamente sugestões para a melhoria da qualidade das células, sobre a assiduidade dos celulosandos, para a participação do FOCCO nos eventos e atividades nos diversos cursos do câmpus e para as divisões de tarefas de divulgação.

No segundo momento, discutia-se a temática da Aprendizagem Cooperativa e suas fundamentações teóricas por meio da leitura e discussão de artigos, livros e dinâmicas exitosas que envolviam a cooperação.

Para além dessas atividades, o bolsista facilitador dedica 04 (quatro) horas semanalmente às atividades formativas em Aprendizagem Cooperativa de acompanhamento às atividades do articulador com os estudantes da Educação Básica (UNEMAT, 2017g). No câmpus estudado, as ações na Educação Básica se faziam em torno de fazer visitas às diversas escolas públicas que possuíam o terceiro ano do ensino médio, explicando sobre o vestibular, o ENEM, os cursos ofertados pela UNEMAT e sobre o Programa. O próprio câmpus pesquisado fornecia toda a logística para que os estudantes visitassem as escolas e divulgassem a UNEMAT e o Programa. Destaca-se que as visitas aconteciam também nas cidades da região e circunvizinhas a Barra do Bugres.

Em síntese, identificamos que o principal papel do facilitador orientar a formação em Aprendizagem Cooperativa dos articuladores por meio de encontros semanais usando oficinas como principal ferramenta didática e acompanhar a condução das células dos articuladores. Em seguida, apresentamos o trabalho do coordenador local do Programa.

### **5.2.3.3 O coordenador local do FOCCO**

O coordenador local deve ser o professor efetivo, indicado pela DPPF do câmpus. Dentre suas atribuições, estão: planejar e executar projetos de Aprendizagem Cooperativa juntamente com os bolsistas articuladores e facilitadores de célula do FOCCO; acompanhar os acadêmicos bolsistas do Programa na realização das células de Aprendizagem Cooperativa; preparar todas atividades formativas em Aprendizagem Cooperativa e atividades de interação com os bolsistas; orientar e receber os relatórios mensais dos acadêmicos bolsistas, além de promover reuniões com os acadêmicos bolsistas (UNEMAT, 2017b).

Em virtude de o Programa ter como um dos objetivos divulgar a universidade na Educação Básica, o coordenador local é responsável por apresentar o Programa FOCCO à Educação Básica da rede pública juntamente com os acadêmicos bolsistas e acompanhar o trabalho desenvolvido por estes nas escolas (UNEMAT, 2017g).

Observamos que – no câmpus estudado – o coordenador local, era o próprio Diretor Político Pedagógico e Financeiro do câmpus. Suas atividades centravam no suporte aos estudantes nas diversas necessidades para o andamento das células, na medida que fosse possível executá-las, estimular e garantir a participação dos atuantes do Programa nas diversas atividades do câmpus. O coordenador local organizava as visitas dos estudantes do Programa nas escolas vizinhas que tivessem estudantes do terceiro ano do ensino médio candidatos aos vestibulares e ao ENEM.

O referido coordenador local desenvolve tal atividade desde a implantação do Programa no câmpus no ano de 2012, e acompanha as publicações sobre a Aprendizagem Cooperativa, pois acredita na proposta da aprendizagem por meio da cooperação.

Ressaltamos – conforme exposto por Renzo, Nascimento e Maquêa (2017, p. 208) – que “o coordenador local não recebe bolsa, somente os acadêmicos. Sendo assim, o Programa é coordenado por profissionais que efetivamente acreditam em Aprendizagem Cooperativa”.

Para além dos bolsistas e do coordenador local, o Programa conta com os estudantes participantes das células cooperativas denominados “celulandos”. Qualquer estudante da graduação que se interesse pela Aprendizagem Cooperativa pode se candidatar a tal função.

Em referência à categoria de análise a seguir, destacamos como são organizadas as células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO.

### **5.3 Organização e dinâmicas do Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT**

Identificou-se nesta categoria como ocorrem as dinâmicas do Programa FOCCO no que diz respeito as bolsas ofertadas, a forma em que se estrutura a seleção dos estudantes bolsistas e como são propostas as células de aprendizagem cooperativa pelos estudantes, juntamente a sua organização. Desse modo, foram explorados documentos institucionais e materiais ofertados aos coordenadores locais do Programa de forma nos quais pudéssemos levantar tais informações acerca das características das bolsas do FOCCO.

### 5.3.1 As bolsas FOCCO da UNEMAT

As bolsas destinadas ao Programa FOCCO, são previstas e publicadas em edital próprio para a seleção de bolsistas, prevendo no ano de 2017, a remuneração no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para os estudantes, sendo destinada no mínimo 01 (uma) vaga para cada curso de graduação, distribuídas a cada câmpus universitário, desde o ano de 2012. A partir do ano de 2015 foram contemplados os 13 câmpus universitários da UNEMAT, incluindo os câmpus de Diamantino e Nova Mutum (UNEMAT, 2017g).

Para a organização das referidas bolsas são determinados critérios a fim de atender igualitariamente todos os câmpus da UNEMAT. Caso não haja demanda para algum câmpus, as vagas podem ser remanejadas para outro câmpus, desde que o remanejamento ocorra em consenso entre os coordenadores locais (UNEMAT, 2017g).

Os critérios determinados em edital para o remanejamento destas vagas são de que haja oficialmente a solicitação de vaga pelo coordenador local de interesse, e que o câmpus solicitante contenha o maior número de estudantes na lista de classificados no Programa (UNEMAT, 2017g).

Ainda, consta em edital que as vagas não ocupadas podem ser redistribuídas entre os demais cursos do câmpus, continuamente na ordem dos classificados (UNEMAT, 2017g).

Inteiramos que – segundo o relatório do Anuário de Bolsa ofertadas no ano de 2016 na UNEMAT – foram ofertadas 2.728 bolsas nas diversas modalidades, dentre elas, 107 bolsas na modalidade “Outras” e 86 destas correspondendo a bolsa FOCCO, conforme Edital nº 01/2015 de seleção de bolsistas para atuar no Programa FOCCO no ano de 2015/1 e 2015/2, que foi reconduzido para o ano de 2016. Observamos que 08 bolsas foram para o câmpus de Barra do Bugres.

Salientamos que no ano de 2017, o número de bolsas especificadamente para Programa FOCCO saltaram do quantitativo de 92 bolsas para 120 (cento e vinte), distribuídas nos treze câmpus da universidade, sendo 15 delas destinadas para o câmpus de Barra do Bugres (UNEMAT, 2017g). Observamos que, quantitativamente, as bolsas quase o dobraram para o câmpus de investigação.

Na subseção seguinte, apresentamos as etapas do processo de seleção dos bolsistas, bem como as dinâmicas que as compõe.



### **5.3.2 O processo de seleção dos bolsistas e a formação dos estudantes em Aprendizagem Cooperativa**

Identificamos – por meio dos materiais cedidos pelos coordenadores locais – como e quais são as etapas para a realização do processo de seleção dos bolsistas, à medida que institucionalmente este deva ocorrer da mesma forma em todos os câmpus da UNEMAT, e deva seguir as mesmas as instruções.

A seleção dos bolsistas do Programa, acontece no período que antecede o início do ano letivo e após a homologação das inscrições aceitas por meio do edital e posteriormente, após identificados os candidatos interessados e com as inscrições aceitas, o processo se inicia.

Em suma o processo de seleção é dividido em quatro etapas, considerando desde a inscrição do estudante até a entrevista para seleção do bolsista facilitador (UNEMAT, 2017g).

Como primeira etapa, os candidatos são convidados a preencher a inscrição, juntamente com o termo de compromisso de forma online, disponibilizado no site da UNEMAT. Tal formulário solicita informações como dados pessoais e a compreensão e vivência do candidato em atividades de equipe (UNEMAT, 2017g).

Após a divulgação das inscrições homologadas, inicia-se a 2ª e 3ª etapa que abrangem a formação e entrevista dos articuladores de Células, processo a ser realizado durante o período integral do dia.

A segunda etapa faz-se de caráter eliminatório e os candidatos deverão participar integralmente nas oficinas de: história de vida e elaboração de projeto, Também é observada a postura do candidato com relação à situações de consenso/conflito e sua capacidade de estabelecer relações interpessoais baseadas nos princípios da cooperação solidária, nas atividades de interação com os colegas e na mediação de conflitos no grupo. Além disso, o estudante deve ser avaliado no desempenho da apresentação e defesa de seu projeto (UNEMAT, 2012c).

A Oficina de História de Vida é a primeira a ser empregada em virtude do envolvimento que proporciona. “Ela permite a criação de um ambiente de oportunidades para se compartilhar alguns aspectos de sua história assim como o respeito à história do outro. Busca-se contar e ouvir com empatia e da mesma forma recontar a história do outro para o grupo” (VIEIRA, 2015, p.75).

Nesta oficina, os estudantes são divididos em duplas ou trios e cada participante terá a oportunidade de contar sua história de vida em até dez minutos (UNEMAT, 2012c). A cada história compartilhada, os outros dois componentes do trio têm as seguintes tarefas: um deve

anotar os pontos que mais lhe chamaram a atenção enquanto o outro controla o tempo. As tarefas são trocadas em rodízio até que os três tenham contado suas histórias. Após essa etapa, no grupo com todos da sala, cada aluno tem dois minutos para compartilhar a história sobre a qual fez suas anotações.

O objetivo dessa oficina é proporcionar uma ambiência na qual eles possam perceber a riqueza do compartilhar sua história e ouvir a do colega com empatia possibilitando se identificar com a história do outro, refletindo sobre tais experiências e possibilitando a criação de laços.

Mesmo não sendo possível a observação do processo de seleção no câmpus investigado, identificamos por meio do diálogo com os estudantes bolsistas – que possuem boas recordações da oficina de história de vida – o momento em que participaram da seleção, pois relataram suas histórias, conhecerem a trajetória do outro e ainda se identificaram com outras histórias de vida. Relataram que a medida que se tem contato com a história de vida do outro, a possibilidade de aproximação e de convivência torna-se muito mais fácil.

Na oficina de projetos, os estudantes elaboraram um esboço de um projeto que desejam desenvolver durante o ano letivo no Programa no qual consta: o instrumento que os norteia na escrita dos objetivos do projeto, a justificativa da organização da célula e a metodologia de desenvolvimento dos trabalhos na célula (UNEMAT, 2012c).

Após as orientações iniciais, os estudantes têm 30 minutos para esboçar suas ideias, podendo – estas serem diferentes das apresentadas na inscrição. Ainda divididos em duplas ou em trios, cada candidato entrega sua proposta ao colega do lado que poderá realizar contribuições. E posteriormente o estudante faz as alterações que julgar necessária.

Mais uma vez sua proposta passa pelas mãos de outro colega para que sejam feitas sugestões e contribuições até que volte às suas mãos. Ele tem mais alguns minutos para fazer os ajustes que julgar necessário. Ainda nos trios, eles fazem um processamento de grupo em que devem buscar um consenso sobre os projetos de cada um dos componentes conforme orientações que receberam.

A terceira e última oficina, é chamada de Oficina de Jogral. Em grupos de seis ou sete, são distribuídas partes de um texto que será estudado pelo grupo (três grupos). Após o tempo de reflexão, o grupo escolhe dois representantes (um coordenador e um relator) para explicarem sua parte para os outros grupos (UNEMAT, 2012c).

O coordenador de cada grupo vai explicar sua parte para outro grupo e ouve do relator a explicação do texto estudado pelo grupo. Todos devem fazer suas anotações sobre o que ouviram do coordenador que veio explicar o texto. Novamente, os coordenadores trocam

de grupo e procedem da mesma maneira. Após o depoimento de cada coordenador, todos os candidatos voltam para os seus grupos e, com suas palavras, escrevem um novo texto sobre o tema tratado (UNEMAT, 2012c).

Na quarta etapa é realizada uma entrevista individual na qual os facilitadores procurarão perceber o nível de envolvimento e compreensão que os candidatos tiveram durante a semana, comparando suas anotações. O processo de seleção é organizado pelo coordenador local do Programa, que pode contar com o apoio dos estudantes.

Ao final escabele-se uma classificação dos que demonstraram melhor envolvimento segundo critérios pré-estabelecidos. Em síntese apresentamos as etapas de seleção dos bolsistas do Programa FOCCO no Quadro 9, a seguir.

**Quadro 9** - Síntese das etapas de seleção dos bolsistas do Programa FOCCO

<b>Etapa</b>	<b>Atividade</b>
1º Etapa	✓ Análise de documentos e Pontuação do Barema.
2º Etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participação integral do candidato nas oficinas;</li> <li>✓ Relação interpessoal baseada nos princípios da cooperação solidária;</li> <li>✓ Participação nas atividades de interação com os colegas;</li> <li>✓ Habilidades para mediar conflitos entre o grupo;</li> <li>✓ Desempenho na apresentação e defesa do projeto e na participação das atividades formativas;</li> </ul>
3º Etapa	✓ Entrevistas com os candidatos à articuladores.
4º Etapa	✓ Após a seleção dos bolsistas articuladores de Células Cooperativas, o docente Coordenador Local e os bolsistas articuladores aprovados selecionarão o bolsista facilitador, conforme requisitos necessários.

Fonte: Quadro elaborado pela autora – dados extraídos conforme (UNEMAT, 2012c).

Identificamos, por meio dos diálogos com os estudantes no decorrer dos encontros, que a seleção no referido câmpus aconteceu organizadamente em todas as suas etapas, e que a procura foi considerável, conforme apresentado no Quadro 3, p. 37. A maior procura pelo Programa FOCCO foi dos estudantes do curso de Engenharia de Produção Agroindustrial, em segundo lugar do curso de Arquitetura e Urbanismo e empatados em terceiro lugar, os cursos de Direito e Ciência da Computação (UNEMAT, 2017g).

Em seguida, apresentamos como são organizadas as células de Aprendizagem Cooperativa do Programa e como ocorrem a seleção das temáticas a serem trabalhadas pelos estudantes.

### 5.3.3 A organização das células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO

A proposta organizativa das células de Aprendizagem Cooperativa é entendida como parte importante para a procura das células e relevante para o mais satisfatório funcionamento e sucesso da proposta do Programa. Sendo expectada tanto por parte dos estudantes quanto por parte da coordenação local do Programa.

A medida que o estudante se candidata como articulador ou facilitador nos editais de seleção, os mesmos apresentam uma proposta de projeto de célula, denominado de projeto de formação de célula cooperativa (UNEMAT, 2017g).

Para produzir o projeto de Formação de Célula Cooperativa, os candidatos devem observar algumas questões como, *O que? Por quê? e Como?* que são pontos chaves para a etapa de seleção (UNEMAT, 2012c).

Deve ser dado destaque ao que se pretende alcançar com o desenvolvimento da célula e com a atribuição dos objetivos da célula descritos no projeto, pois as células poderão surgir de uma dificuldade de estudo, de uma preferência pessoal, da habilidade do próprio candidato a bolsista ou indicação de grupos de amigos.

As autoras Renzo, Nascimento e Maquêa (2017, p.211) também tratam do planejamento das células, afirmando que os bolsistas organizam suas células de aprendizagem cooperativa “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”.

No projeto, o candidato a bolsista deve evidenciar a importância da realização da célula e o modo como serão realizados os trabalhos, bem como os recursos necessários para o desenvolvimento das atividades. O referido projeto, ao longo da seleção, é apresentado pelo candidato e discutido junto a equipe de seleção composta por dois docentes com leitura em Aprendizagem Cooperativa e o coordenador local do Programa. Nessa etapa, observa-se a viabilidade, as possibilidades de horários e a disponibilidade dos futuros bolsistas, de forma que o projeto de célula possa atender o maior número de estudantes possível (UNEMAT, 2012c).

Posteriormente, com os projetos aprovados e as células planejadas com atividades previstas, os bolsistas se organizam para a divulgação dos projetos junto à comunidade acadêmica. Eles procuram – por meio de consulta aos interessados – organizar o horário e os dias para executarem a célula de forma a possibilitarem a participação do maior número de estudantes (UNEMAT, 2012c).

O planejamento das atividades propostas nas células são flexíveis, estabelecidos mensalmente pelo bolsista articulador e podem variar conforme a definição do grupo ou a necessidade surgida. Nesse movimento, as células passam a acontecer ainda dentro do mesmo projeto.

A medida que as células são planejadas, há um esforço intelectual inicialmente do bolsista articulador e posteriormente em conjunto dos sujeitos, na busca de soluções, aprendizagens e produção de conhecimento. Quando a proposta não atende às necessidades do grupo, ela pode ser reorganizada por meio de um novo projeto a ser discutido junto ao coordenador local.

Observamos que não foram referidos aspectos negativos sobre a organização das células nos questionários e nem nas observações. Tendo em vista que a medida que os bolsistas escrevem seus projetos de células, os mesmos realizam uma espécie de “sondagem” antecipada junto aos interessados na comunidade discente.

Notamos que algumas das células são voltadas para disciplinas específicas, em especial, aquelas voltadas às ciências exatas, no caso do *câmpus* investigado. Tal escolha, conforme evidenciamos, é feita pelo bolsista articulador de célula, sendo que este tem autonomia para apresentar e desenvolver a sua proposta. Quando os bolsistas optam por desenvolver e trabalhar células que possuem temáticas e conteúdo de uma determinada disciplina, entendemos ser importante o diálogo entre o bolsista do FOCCO e o docente responsável pela disciplina. Acreditamos que esta articulação possa apresentar-se mais exitosa para a aprendizagem dos estudantes e para a valorização e divulgação do Programa.

Ressaltamos que a proposta da Aprendizagem Cooperativa dentro do Programa FOCCO não é posta em um plano linear e estático, que impossibilita diálogos, mais sim de modo flexível e adaptável, no qual estratégias são organizadas procurando integrar todos os sujeitos do grupo. Tudo isso somado à constante adaptação de acordo com a evolução do grupo, às necessidades da equipe cooperativa e à interação com os docentes.

É importante reforçar que as células de aprendizagem devem possibilitar a capacidade do apoio mútuo nos estudantes, a partilha de informações e sentimentos, e a inclusão destes em processos reflexivos e formativos (CRESPO, 2010; LOPES, 2012).

Apresentamos, em seguida, a categoria temática que centrou-se na caracterização dos estudantes do FOCCO participantes da pesquisa e procurou relacionar tais características com o contexto da permanência estudantil na universidade.

## 5.4 Os estudantes do FOCCO e o encontro com a permanência estudantil

### 5.4.1 O biomapa

Nesta categoria, apresentamos o perfil dos estudantes que responderam o questionário, que por meio do biomapa, que possibilitou identificar algumas características destes estudantes.

Este momento de identificação e caracterização dos participantes fez-se importante na pesquisa, pois a aproximação foi fundamental para nossa participação nas duas células de Aprendizagem Cooperativa selecionadas.

Para além de apresentar o biomapa, empreendemos o esforço de associar algumas características do grupo participante da pesquisa, com o contexto universitário, procurando encontrar relações que fortaleceram o Programa FOCCO na sua investida de colaborar com uma melhor ambiência universitária, com estudantes mais pró ativos e, conseqüentemente, com o estímulo para concluírem seus cursos.

No quadro 10, que exibimos a seguir, apresentamos algumas características dos estudantes participantes da pesquisa, procurando correlacionar as características dos participantes com as situações relacionadas a vida universitária e as influências na permanência estudantil nos cursos. Foram analisados 100% dos questionários retornados as pesquisadoras, sendo 72% do universo dos participantes da pesquisa, que correspondeu a 13 questionários respondidos. Logo, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, quanto a faixa etária, a cor declarada, o curso e o semestre em que estavam matriculados, o ano de ingresso e o turno do curso.

**Quadro 10** - Biomapa: o perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Participante	Faixa Etária	Cor Auto declarada	Curso	Semestre do Curso	Turno do Curso	Período de ingresso
EST 1	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	6°	Integral	2015/1
EST 2	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 3	21-25 anos	Amarela	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 4	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 5	21-25 anos	Amarela	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 6	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 7	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção	1°	Integral	2017/1

			Agroindustrial			
EST 8	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 9	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 10	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 11	21-25 anos	Parda	Engenharia de Produção Agroindustrial	1°	Integral	2017/1
EST 12	21-25 anos	Parda	Arquitetura e Urbanismo	1°	Integral	2017/1
EST 13	26-30 anos	Branca	Arquitetura e Urbanismo	9°	Integral	2012/1

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos conforme respostas dos questionário distribuído aos participantes da pesquisa.

A partir das respostas dos questionários, organizadas no quadro 10, constatou-se que no que tange a faixa etária, 12 dos estudantes, estão entre os 21 e 25 anos, e 01 entre a faixa etária de 26 a 30 anos, no caso um bolsista articulador.

Podemos considerar que nas células de Aprendizagem Cooperativa observadas, em sua totalidade, os estudantes participantes são considerados jovens – conforme preconizado pelo estatuto da juventude, devem ser considerados jovens no Brasil “as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade" (BRASIL, 2013).

Cordeiro (2009), afirma que ser jovem está para além da questão geracional de idade, pois ser jovem implica transitar em diversas experiências, atravessar períodos de conflitos pessoais e sociais e interessar e desinteressar-se por inúmeras atividades. Tal informação nos propõe a pensar na heterogeneidade e na pluralidade que há nesta comunidade do FOCCO, já que o aprendizado por eles construído também se faz de forma heterogênea e relacional.

Acreditamos que os estudantes de um grupo de diferentes idades apresentam necessidades e desejos diferentes, e ainda que compartilham da mesma faixa etária, poderão se diferir em outros aspectos, compartilhando assim valores, experiências conhecimentos e sua cultura entre seus pares (PERONDI, 2015). Sob o conceito de Fior, Mercuri e Almeida (2008), entendemos como pares, os estudantes matriculados em uma mesma instituição educacional, que interagem ao longo da experiência acadêmica, desenvolvem a interação, e acabam manifestando-se por meio de mudanças em inúmeras dimensões do desenvolvimento acadêmico, como no caso do FOCCO.

No que tange à característica referente ao semestre que os estudantes cursam, o biomapa permitiu constatar que somente dois estudantes encontram-se matriculados fora do 1° semestre, sendo um no 6° e outro no 9°, no caso os dois bolsistas articuladores. 10 (67%) dos pesquisados encontram-se matriculados no 1° semestre do curso, que corresponde a 100% dos celulosos.

Refletindo sobre tal informação, observamos que os estudantes que procuram voluntariamente as células de Aprendizagem Cooperativa, “os celulandos”, são aqueles estudantes que vivem o processo de transição, isto é, a saída do ensino médio e a entrada na universidade. Esse ingresso representa um desafio multifacetado, que impulsiona os estudantes a reformularem seus objetivos pessoais, a reconhecerem suas capacidades, potencialidades e fragilidades e a se tornarem conscientes da responsabilização pelo seu aprendizado. Esse momento de tornar-se estudante universitário pode ser caracterizado como o “aprender de um novo ofício” e deve significar aprender a ser um deles e a perder as referências que tinha anteriormente (COULON, 2017).

Silva (2012) colabora afirmando que a entrada na universidade contempla um processo triplo na vida dos estudantes, que permeia o social (vida social dentro da universidade) o institucional (regras formais e informais) e o intelectual (os componentes cognitivos e acadêmicos). Entendemos que – ao entrar na universidade – os estudantes vivenciam experiências que se relacionam diretamente com esse processo triplo exposto por Silva e que, de certa forma, colaboram com o surgimento de fatores ameaçadores que põe em risco seu sucesso e a sua permanência na universidade.

A exemplo das questões sociais, a entrada na universidade exigirá comportamentos mais maduros nas relações com os docentes e os colegas, além do equilíbrio afetivo/emocional que por vezes são abalados por sentimentos como o medo, saudade, abandono, e até mesmo, pelo destaque dos estudantes aprovados nos processos de seleção. Em geral, muitos alunos são obrigados a mudarem de seus municípios e se afastarem de seus familiares e amigos.

Carvalho (2011, p. 02) corrobora com a ideia afirmando que:

Ser um universitário é, para muitos, caminhar para longe da família e da cidade de origem: implica morar fora de casa, em uma cidade estranha, muitas vezes maior, conviver com pessoas diferentes e assumir responsabilidades com as quais antes não precisava se preocupar.

No caso específico da UNEMAT, há uma parcela de estudantes que são de outros municípios e moram nos municípios dos câmpus durante o período da graduação.

Quanto às questões institucionais, os estudantes são vistos em situações de desconhecimento sobre as regras que regem a vida acadêmica. O ambiente é novo, inicialmente causa de estranheza, e muitas vezes a universidade não os recebe com uma acolhida. E neste contexto, os alunos não são situados e informados sobre o funcionamento desse ambiente universitário, a exemplo o (des)conhecimento sobre as normatizações



institucionais, regras sobre o funcionamento do câmpus e dos projetos pedagógicos dos cursos.

Mercuri et al. (2004, p.), corrobora afirmando que no campo institucional, a universidade “se faz uma etapa importante para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objetivos vocacionais e institucionais parece assumir particular importância”.

No contexto intelectual, uma nova aprendizagem se inicia ao adentrar na universidade. O conhecimento vai sendo construído gradativamente, sendo necessário adaptações a novos ritmos, à estratégias de estudo e a novos métodos de avaliação.

Os estudantes que adentram a universidade pela primeira vez tem sido população de inúmeros estudos nos modos de adaptação e desenvolvimento humano no contexto da universidade, e o foco dos questionamentos centram-se nos fatores que contribuem para o insucesso e/ou abandono acadêmico (MERCURI et al, 2004).

Os autores ainda complementam que atualmente tem-se partido de uma visão mais ampliada sobre os aspectos do sucesso acadêmico e que “não se restringe, embora inclua, as questões do rendimento acadêmico e tenha despoletado um interesse crescente pela introdução de fatores mais associados ao desenvolvimento psicológico do aluno” (Ibid.,p.12).

Nesse sentido, acreditamos que estes estudantes que recém ingressaram na universidade vivenciam situações que consideramos potenciais no sucesso e na permanência destes estudantes. Assim, as células do Programa FOCCO podem significar o auxílio para esse momento de transição e para processo de desenvolvimento da aprendizagem e psicossocial, uma vez que contribui com o amadurecimento e com a elaboração de estratégias para resolução de problemas pessoais e profissionais.

No biomapa, quanto ao curso em que os estudantes estavam matriculados, podemos observar que 2 estudantes cursavam Arquitetura e Urbanismo e os demais no curso de Engenharia de Produção Agroindustrial, sendo que ambos os cursos funcionam em período integral.

Os cursos ofertados de forma integral, de certa forma, podem estimular a vivência na universidade, pois os estudantes – ao optarem por estes cursos – entendem que poderão ter atividades em vários períodos do dia e que – conseqüentemente – estarão disponíveis. Nesse contexto, a participação no FOCCO pode relacionar-se com a questão de “habitar” a universidade por vários momentos, além da motivação pela aprendizagem.

Nas relações que dizem respeito a cor auto declarada pelos estudantes no questionário, observamos que 2 estudantes se declararam amarelos, 1 estudante se declarou branco e 10 se declararam pardos.

Rocha e Rosemberg (2007, p.763), explicam que “a cor da pele foi introduzida como critério fundamental para diferenciar as chamadas raças humanas no século XVIII na Europa Ocidental. Blumenbach, fisiologista e antropólogo alemão (1752-1840), propôs uma classificação das raças humanas, associando cor de pele e região geográfica de origem em cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongol; parda ou malaia; e vermelha ou americana. No Brasil Colônia, a nomenclatura baseada na cor da pele adentrou e perdura até a atualidade, desde o primeiro Censo Demográfico de 1872, conforme (PETRUCCELLI, 2000). E sob esta nomenclatura o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotou as cinco categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena para a classificação racial.

No sentido de auto reconhecimento pelo sua cor, expomos os dados da pesquisa realizada pelo IBGE, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) no ano de 2015, 45,22% dos brasileiros se declaram como brancos, 45,06% como pardos, 8,86% como pretos, 0,47% como amarelos e 0,38% como indígenas. E segundo a Sra. Adriana Beringuy, da equipe técnica do IBGE “esse percentual não tem relação com o aumento da taxa de natalidade entre os negros e pardos. O fator mais determinante, segundo a mesma, é a autodeclaração.<sup>13</sup> [...] Pode ser que também esteja aumentando a miscigenação entre as pessoas, mas o que observamos mesmo é a predominância da autodeclaração”. Neste sentido, observamos por meio do biomapa, o predomínio nas autodeclarações dos estudantes da pesquisa como pardos (ROSSI, 2015).

Em síntese, pudemos identificar por meio do biomapa que os estudantes das duas células de Aprendizagem do FOCCO pesquisadas, em maior parte são jovens, autodeclarados pardos, na faixa etária entre 21 e 25 anos, matriculados no primeiro semestre dos cursos de graduação de regime integral.

Apresentamos na próxima subcategoria de análise, como estes estudantes conheceram o Programa no câmpus pesquisado, permitindo que identificássemos como transcorreu esse contato.

---

<sup>13</sup> Rossi, Marina. **Mais brasileiros se declaram negros e pardos e reduzem número de brancos**. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643\\_374264.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/13/politica/1447439643_374264.html)>. Acesso em: 08 Fev. 2018.

### 5.4.2 O contato dos estudantes com o Programa

Nesta categoria, identificamos como efetuou-se o contato dos estudantes com o Programa FOCCO, procurando encontrar relações com características referentes a divulgação e o conhecimento da comunidade discente e docente sobre o Programa no âmbito do câmpus investigado e que possa se aplanar nos demais câmpus.

Identificamos por meio das respostas dos questionários, que o contato dos celulandos junto ao Programa FOCCO ocorreu, em sua maioria, por intermédio da própria comunidade discente. Houve o predomínio dos alunos que souberam do Programa por meio da sala de aula ou de amigos e colegas, como pudemos evidenciar nas descrições a seguir: EST 10“*Conheci o Programa através dos alunos da sala*” EST 2“*Por amigos da faculdade*”, EST 4“*Por amigos e professores*”,EST 5“*Com colegas de sala*”.

Destacamos que o conhecimento sobre o Programa efetuou-se por uma prática de comunicação realizada entre a própria comunidade discente e que no caso consideramos informal, por ser aquela direta de pessoa à pessoa e não por meio de relatórios, artigos etc. (CURVO, 1983, p. 01).

Pensamos em comunicação “como um processo pelo qual uma ideia é transferida de uma fonte a um receptor com a intenção de mudar o seu comportamento” (CURVO, 1983, p. 01). E neste contexto apreendemos que, na medida em que os estudantes comunicam sobre o Programa uns com os outros, há uma intencionalidade de certa forma, para que o outro seja motivado a procurar o Programa.

Observamos que um estudante celulando conheceu o Programa FOCCO mediante o momento de interação e acolhida dos calouros promovido pelo câmpus, EST 3“*Conheci o Programa através da recepção dos calouros, onde os integrantes do projeto apresentaram as intenções do FOCCO*”.

Como apenas um estudante relatou ter conhecido o FOCCO durante a recepção de calouros, acreditamos que este momento – juntamente com a integração social na universidade – podem desenvolver papel significativo, já que os próprios estudantes colaboram na construção da nova identidade dos ingressantes, de uma rede afetiva e da divulgação de informação importantes. É fundamental que o convite seja para conhecer os Programas da universidade.

Os articuladores de células desenvolvem papel importante na divulgação e na motivação dos estudantes a procurarem o programa

O articulador EST13 relata que realmente se interessou- se e decidiu participar após a apresentação do bolsista articulador “[...] depois que o Programa tinha dado início, o então articulador L. D.R. divulgou sua célula para as turmas de Arquitetura e Urbanismo e resolvei participar dela” EST13. E a EST 8, também anuncia que “Conheci o FOCCO através de um articulador de célula, ele passou na sala de aula explicando o que era o projeto e convidando para participar”.

Em resumo, consideramos referente a forma com que os estudantes conhecem o Programa FOCCO é primariamente realizada pelo contato entre os próprios estudantes, observamos que foi mencionado por um estudante celulando que a informação partiu do corpo docente, somente a EST 4 efetuou essa afirmação que apresentamos “Conheci o Programa por amigos e professores”

Associamos que o contato dos estudantes com o Programa relaciona-se diretamente com a forma com a informação é levada a eles e como tomam conhecimento sobre a proposta do Programa. Identificamos, portanto, o necessário investimento nas diversas formas de divulgação do Programa, tanto nas comunicações informais, por parte dos bolsistas e dos próprios celulandos, quanto nas comunicações formais da universidade que podemos considerar como meio institucionais os jornais, folders, site, divulgação das produções científicas e redes sociais em geral. Tal acanhamento nas informações e comunicação sobre as atividades do FOCCO, podem ser parcialmente atribuídas a sua recente implantação na universidade e a desinformação por parte de parcela da comunidade acadêmica, o que demonstra a necessidade de articulação para o seu reconhecimento tanto no âmbito discente quanto no docente.

A PROEG como forma de colaborar com a divulgação do Programa e das produções que são realizadas a partir das experiências nas células de Aprendizagem Cooperativa, incluiu o projeto do evento intitulado “Seminário do FOCCO”, que acontece anualmente, junto a Jornada Científica da UNEMAT, a qual reúne centenas de estudantes em diversos eventos simultâneos. E no ano 2017, foi realizado a sua terceira edição do seminário.

Nesse evento, os bolsistas dos diversos câmpus da UNEMAT se encontram, trocam experiências e recebem formação na temática da Aprendizagem Cooperativa, que até a edição do ano de 2017, contou com a participação de professores e representantes da UFC como palestrantes e ministrantes de oficinas no evento. E apresentam seus trabalhos, produzidos junto aos celulando e os coordenadores locais. Quantitativamente, no III Seminário FOCCO no ano de 2017, foram submetidos e aprovados 76 (setenta e seis) produções acadêmicas nas

modalidades de resumo simples e resumo expandido que foram apresentados pelos bolsistas na forma de pôster durante o evento (UNEMAT, 2017b).

Na categoria que apresentamos a seguir, identificamos qual são as motivações dos estudantes a procurarem as Células de Aprendizagem Cooperativa do Programa FOCCO, identificando alguns fatores que são geradores desse interesse.

### **5.4.3 A procura estudantil pelas células de Aprendizagem Cooperativa**

Nos dias atuais, as universidades têm-se preocupado com o aumento do insucesso, da frustração, do absenteísmo, das disciplinas reprovadas, das mudanças de curso e da evasão dos estudantes universitários (MERCURI et al, 2004).

“Muito por paralelo com o que ocorre nos demais níveis de ensino, tais variáveis reportam-se ao próprio aluno, ao professor, a organização curricular e ao contexto acadêmico” (MERCURI et al, 2004, p. 21).

Nessa perspectiva, são necessárias medidas que deem suporte a estes estudantes e que de certo modo colaborem com a sua aprendizagem e com seu desenvolvimento psicossocial. Sob este olhar, observamos – segundo o articulador o EST 13 – o que mais lhe motivou para a procura do Programa foi pela metodologia diferenciada, pouco comum, mas fundamental para a sua aprendizagem, *“O que me chamou mais atenção foi o conteúdo e o método diferenciado de estudo, no qual não há um professor repassando o conhecimento e os alunos apenas recebendo conteúdo, como estamos acostumados, mas sim algo mais parecido com um grupo de estudos [...]”*.

Observamos que – na descrição do articulador – há uma clareza sobre o caráter autônomo do estudante quando utilizada a Aprendizagem Cooperativa, neste caso por meio do FOCCO, o que contrasta com a passividade no processo de aprendizagem, por vezes empregada nas IES. Portanto, concluímos que – por intermédio das células de aprendizagem do Programa FOCCO – o estudante encontra uma metodologia diferenciada daquelas comuns na universidade, e que são fundamentadas e estruturadas no trabalho em equipe, em grupo.

Crespo e Lopes (2010; 2012) acreditam na importância da promoção de um ambiente de aprendizagem em que o estudante desenvolva um papel ativo, que possa refletir sobre suas ações, que seja incentivado a interagir com os demais agentes envolvidos no grupo, de maneira que todos possam pensar, opinar, propor sugestões e debater sobre os conteúdos. E a universidade, como espaço promotor da autonomia estudantil, necessita desenvolver

metodologias que tenham o estudante como foco central do processo de ensino aprendizagem (MERCURI et al, 2004).

Observamos nas descrições dos questionários, que as principais motivações que impulsionaram os estudantes a procurarem as células de Aprendizagem Cooperativa do Programa FOCCO, no caso da célula de aprendizagem que trabalha os conteúdos de “Introdução a Economia”, referem-se às dificuldades na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.

Assim sendo, como evidenciamos a seguir, para EST 2 o que o motivou a procurar a célula *“Foi a dificuldade em entender a matéria”*, o EST4 e EST 9 também centraram nas dificuldades com os conteúdos *“[...] foram em virtude das dificuldades”* e o EST 6 afirmou que procurou o FOCCO *“[...] para me auxiliar no desempenho na disciplina”*.

Entender as dificuldades na aprendizagem dos estudantes universitários pode ser um processo impreciso que traz consigo uma série de influências que acabam estendendo sua definição, principalmente pelo modo o qual se observa essa dificuldade. Na presente pesquisa, procuramos olhar a dificuldade de aprendizagem pelo ponto de vista do estudantes. Não nos interessa apontar suas causas, mas sim de entender como essa dificuldade de aprendizagem acaba determinando comportamentos de frustração nos estudantes, predispondo-os para o abandono de seus cursos e conseqüentemente a evasão na UNEMAT.

Nas células de Aprendizagem Cooperativa, os estudantes encontram espaço para o esclarecimento das dúvidas como exposto pelo EST 10, que procurou o FOCCO na intenção de *“[...] ajudar a tirar as dúvidas que eu não conseguia tirar na sala de aula e aprender um pouco mais”*. Consideramos que a liberdade na construção do conhecimento, permite que o estudante desenvolva o senso crítico e que a liberdade de questionar aos pares estimula o senso de investigação. O articulador EST 13, afirma que contribuiu na motivação de procurar o FOCCO foi o estudo em grupo *“[...] Isso contribui para que todos se sintam à vontade de falar, pois as vezes um professor pode ser intimidador”*.

Renzo, Nascimento e Maquêa (2017) apontam que muitos estudantes procuram as células de aprendizagem do Programa por possuírem dificuldades em estudar sozinhos.

Além das dificuldades com as disciplinas do currículo dos cursos, os estudantes procuram também as células à medida que se sentem carentes de reforços no conhecimento nos conteúdos. O EST 5 descreve que procurou a célula de aprendizagem *“Para adquirir mais conhecimento”* e o EST 3 afirma que *“Meu interesse foi em adquirir um conhecimento complementar daquele que era apresentado em sala”*.

Acreditamos que o estudante voltado para o seu aprendizado procura reforços e novos conhecimentos, já que deseja novos desafios e preocupa-se com o processo qualitativo da sua aprendizagem, desenvolvendo a autonomia na construção do conhecimento. “A necessidade de autonomia é sentida especialmente em relação ao aprendizado, quando os calouros percebem que é preciso assumir uma atitude ativa frente à aprendizagem, buscando aprender por conta própria e procurando oportunidades que estão além da sala de aula” (TEIXEIRA, 2008, p.194).

Na metodologia do FOCCO, por estimular a atitude ativa dos estudantes, podemos fazer a confluência com a formação de jovens protagonistas. Segundo Costa (2011, s/n)

[...] no campo da educação, o termo protagonismo juvenil designa a atuação dos jovens como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla.

Sob esta concepção – a essência do protagonismo estudantil no âmbito da Educação Superior – podemos considerar a participação ativa e positiva do jovem na vida da universidade. O EST 12, descreve que a motivação pela procura do Programa foi “Em virtude do dinamismo e a integração com a universidade.”

Compreendemos que a as células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO constroem esse protagonismo, uma vez que os estudantes são engajados em grupos cooperativos a trabalharem e interagirem com diversos pontos da universidade e constroem o compromisso pessoal e coletivo, o que os auxilia na maior chance de sucesso na vida acadêmica e conseqüentemente são motivados a concluírem seus cursos. EST 6, descreve que o FOCCO “*Auxilia os alunos a interagirem com as atividades que a universidade oferece*”.

Observamos ainda, que a aquisição de competências e habilidades que perpassem o aspecto cognitivo também são vislumbradas pelos estudantes do FOCCO, sendo que estes veem a possibilidade de melhorarem suas capacidades de convivência e interação. O EST 8, afirmou que viu o Programa como uma oportunidade de “[...] *interagir com os outros alunos*”.

Outros tipos de aprendizagem e de desenvolvimento além daquela centrada no rendimento dos estudantes, devam ser observadas como um componente importante na Educação Superior (MERCURI et al, 2004). Por isso, as questões psicossociais tornam-se relevantes para as experiências ao longo da sua trajetória na Educação Superior.

A fim de que pudéssemos identificar as potencialidades do Programa, considerando como um reforço à sua manutenção e investida na UNEMAT, expomos quais são as potencialidades elencadas pelos estudantes participantes da pesquisa.

#### 5.4.4 As potencialidades do FOCCO

Segundo Panúncio-Pinto e Colares (2014), “a universidade vem sendo chamada a se reorganizar e (res)significar seu papel, criando e difundindo seus valores de forma a promover a melhoria da condição humana em suas múltiplas dimensões”. E que pra além da competência técnico, deve desenvolver nos estudantes o compromisso ético e a autonomia, favorecendo a sua formação. Neste sentido, consideramos o Programa FOCCO, como uma dessas ações desenvolvidas pela universidade com sentido de colaborar com os valores como cooperação nos estudantes e o incentivo ao envolvimento com a universidade, além de potencializar e estimular o aprendizado dos estudantes.

Nas descrições registradas nos questionários, o FOCCO foi caracterizado com inúmeras potencialidades que se contornaram desde o desenvolvimento e potencialização de habilidades nas categorias cognitivas, sociais e emocionais, com ênfase na melhora das dificuldades com os conteúdos das disciplinas.

No âmbito das contribuições cognitivas, observamos pela descrição do EST 2, que o FOCCO se faz potencial à medida que “*proporciona mais interação com a matéria*” e a possibilita a liberdade para a “*retirada de dúvidas*” pelos estudantes. O EST 3 ressalta que há nas células do Programa a “*Potencialização do conhecimento[...]*”, na visão do EST5 “*Colabora com a melhoradas minhas notas*”.

O EST 1, articulador de célula, afirma que *ajuda a “[...] estimular o pensamento crítico e colabora com o bom desempenho nas matérias]*”. Além de “*Diminuir a reprovação*” conforme descreve o EST 7.

Os resultados de estudos publicados por Renzo, Nascimento e Maquêa (2017), mostram que programas como FOCCO realmente têm colaborado com a redução das reprovações, conforme mostra os relatórios do coordenador local do FOCCO do câmpus de Nova Mutum do ano de 2016, referente aos resultados dos estudantes que participaram das células nas disciplinas de Nivelamento em Matemática, Cálculo, Estatística e Química Orgânica.

[...] 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 (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA, 2017, P.211).



As autoras Renzo, Nascimento e Maquêa 2017, p. 211, complementam que no relatório da coordenadora, foi observado 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, consequentemente, 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”.

Identificamos que o FOCCO potencializa as experiências na aprendizagem, à medida que impulsiona a criticidade na resolução dos problemas, na construção do conhecimento, melhora a autoestima e ainda reforça o bom desempenho estudantil. As ações educativas colaboram de forma que as dificuldades surgidas ao longo da disciplina, nas células de Aprendizagem Cooperativas são enfrentadas e superadas.

Para além das aprendizagens cognitivas, que referem-se aos conteúdos dos currículos do curso, os autores Lopes e Silva (2009) afirmando que o utilização da Aprendizagem Cooperativa como metodologia possibilita a promoção de benefícios para além das categorias cognitivas (acadêmicas) e sociais, contribuindo para a potencialização das categorias psicológicas e para a avaliação dos estudantes.

No contexto das contribuições sociais, são ressaltadas as descrições dos estudantes participantes da pesquisa em torno da promoção do diálogo, da interação, do estímulo a cooperação, da convivência em grupos, o estímulo ao exercício da liderança e o desenvolvimento das relações interpessoais. O EST 13 salientou que o FOCCO “*estimula a cooperação entre os estudantes, ao invés da competitividade que muita gente pratica*”, o que nos indica que a necessária cultura de cooperação é incentivada nas células de Aprendizagem Cooperativa.

Os aspectos emocionais também são melhorados e potencializados pelo Programa, conforme observado pelo EST 11 e o EST 12, o FOCCO “*Estimula o trabalho em grupo*”, *a harmonia, a cumplicidade e a aprendizagem compartilhada entre os alunos*”.

O EST 5, afirmou que por meio do Programa FOCCO “*Permaneço mais tempo na faculdade*”, tal afirmação pôde conotar satisfação do estudante em permanecer na universidade e consideramos que tenha o significado de sentimento de pertença ao ambiente da universidade.

O Programa tem se mostrado relevante como uma ação de ensino e tem colaborado com os estudantes. Entretanto, assim como qualquer proposta de programas e/ou políticas,

sempre requer atenção da gestão da universidade para seu acompanhamento, não somente na identificação de seus pontos positivos mas também na identificação e minimização de suas fragilidades.

Neste sentido foram também identificadas fragilidades junto ao Programa, que conforme as descrições dos estudantes no câmpus estudado tem dificultado o andamento das atividades do programa e por vezes sendo responsável por algumas frustrações pelos seus atuantes. Na subseção, a seguir apresentamos as fragilidades apresentadas pelos estudantes da pesquisa.

#### **5.4.5 As fragilidades do Programa FOCCO**

No que tange às dificuldades, a maior parte das afirmações referem-se às estruturas físicas e às instalações inadequadas, insuficientes e ou restritas para um desenvolvimento eficaz do Programa.

Tais considerações foram identificadas nas descrições de EST 1; 2; 4; 5; 6;7 e 8, a saber: EST 1: *“Salas com pouca estrutura para o desenvolvimento das células; EST 4: “Muitas vezes não há salas para o desenvolvimento da célula, outras são pequenas e não cabem todos os estudantes que participam”*. EST 6: *“Limitação no espaço físico do câmpus”*;

Para além das fragilidades estruturais descritas, nota-se que, de acordo com as descrições do EST 1, muitos celulandos/outras acadêmicos, *“confundem o estudo cooperativo com tutoria”*, [...] *“não apresentam frequência assídua na célula e apenas participam perto das provas como uma forma apenas de tirar dúvidas, dessa forma interpretando errado o objetivo do Programa”*. Neste contexto, de acordo EST 13, descreve que muitos celulandos/outras acadêmicos, consideram o Programa apenas como um momento *“para retirar dúvidas”* e [...] *confundem o grupo de estudos com tutoria e pensam que as células servem apenas para retirar dúvidas, então acabam comparecendo aos encontros em véspera de avaliação ou entrega de trabalho na disciplina*.

Podemos aqui, retomar o conceito central da Aprendizagem Cooperativa em específico, ao Programa FOCCO, na qual é uma metodologia em que os estudantes trabalham juntos em grupos heterogêneos para resolver problemas, concluir projetos ou outros objetivos pedagógicos (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA, 2017). E assim, em grupos de estudos planejados, com atividades semanais, tal metodologia e a organização se diferenciam da tutoria e da monitoria.

No intuito de apresentar suas diferenças, citamos abaixo, a bolsa tutoria, tem como objetivos centrais:

Contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UNEMAT. Proporcionar aos estudantes que frequentam o Programa Tutoria, denominados tutorandos, suporte didático para que superem dificuldades de conhecimentos prévios;  
Auxiliar os tutorandos no processo de aprendizagem e fomentar lhes confiança no estudo das disciplinas regulares, por meio, do contato mais estreito entre discentes, tutores e docentes e com o conteúdo das matérias da(s) disciplina(s) envolvida(s);  
Incentivar à permanência do acadêmico na UNEMAT; Buscar formas de mútuo encorajamento entre os estudantes no enfrentamento de problemas acadêmicos e/ou extra acadêmicos (UNEMAT, 2013).

E a monitoria, que tem como objetivos centrais, de acordo com o Edital nº.002/2017-UNEMAT/PROEG:

Contribuir para a redução do índice de reprovação, retenção e evasão na UNEMAT;  
Auxiliar os estudantes no processo de aprendizagem e fomentar-lhes confiança no estudo das disciplinas regulares, por meio do contato mais estreito entre discentes, tutores e docentes e com o conteúdo das matérias da(s) disciplina(s) envolvida(s);  
Incentivar a permanência do acadêmico na UNEMAT; Proporcionar aos estudantes integração ao ambiente acadêmico e o sentido de pertencimento à UNEMAT;V. Capacitar estudantes para trabalhar em equipe (UNEMAT, 2017).

Mesmo a UNEMAT apresentando diversos programas que ofertam bolsas aos estudantes e de certa forma apresentarem alguns critérios e objetivos semelhantes, o Programa FOCCO apresenta-se com características ímpares, que se diferenciam das demais modalidades. E mesmo os Programas de tutoria e monitoria, possuindo como um dos seus objetivos a redução da reprovação dos estudantes, se diferenciam enquanto proposta e organização metodológica, já que o estabelecimento de metas coletivas pelo grupo só pode ser observado na metodologia cooperativa do Programa FOCCO.

Neste sentido, quando a Aprendizagem Cooperativa é desenvolvida e todos seus elementos são executados, há a contribuição no aumento da motivação, do melhor relacionamento no grupo, níveis elevados de autoestima e de atitudes positivas no grupo (JOHNSON; JOHNSON; SMITH, 1998).

Uma outra fragilidade observada nas descrições dos questionários referiu-se à visibilidade do Programa na instituição, que também foi considerada dentro da subseção sobre os estudantes e seus contatos com o programa FOCCO. Observamos que a divulgação foi considerada uma fragilidade do Programa no câmpus estudado. De acordo com EST 6; 7 e; 8, a divulgação do programa e das suas ações é pouco realizada dentro do *câmpus*, o que pode influenciar no processo de procura e adesão dos acadêmicos ao Programa.

Podemos atribuir conjuntamente a baixa divulgação do Programa e das suas ações, interligando a referida pelo EST 13, pois afirma que além de muitos estudantes não compreenderem a proposta e objetivos do FOCCO, alguns apresentam-se com certa *“indiferença em relação ao Programa”*. Ao nosso ver podemos atribuir que tais posturas e comportamentos, são motivados pela desinformação e desconhecimento sobre o Programa, e por este motivo ressaltamos o já exposto anteriormente, no sentido da importância da universidade reforçar a divulgação do Programa e já dos resultados obtidos neste período desde a sua implantação.

Outra fragilidade apontada se relacionou com a baixa compreensão, interação e apoio dos docentes no Programa, EST 1, o mesmo aponta que *“muitos professores não compreendem o que é o projeto”* e as atividades do FOCCO no câmpus. Corroborando com este dado, EST 7, descreve ainda que, uma das fragilidades na sua percepção é a falta de apoio dos professores, além de não haver a compreensão, não há incentivo à participação nas células, podendo influenciar no desenvolvimento das mesmas. Por sua vez, entendemos que os docentes até então não conseguem reconhecer os benefícios do Programa, tanto ao estudante quanto a universidade como um todo.

Foi identificado também como fragilidades à limitação do tempo para participação dos estudantes no FOCCO. Alguns cursos desenvolvidos no câmpus de Barra do Bugres são desenvolvidos com regimento integral, tais como, Arquitetura, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Produção, os quais exigem dos estudantes maior dedicação e disponibilidade do estudante para as aulas em sala, aula campo e demais atividades. Nesse sentido, alguns estudantes consideram que as atividades em diversos horários ao longo do dia os impede de participar das células, assim observamos na descrição de EST 2; 5; 8 e; 12, relatando um tempo reduzido para a retirada de dúvidas ou a limitação da participação de estudantes que cursam cursos integrais. *“Os cursos integrais sobrecarregam os estudantes que têm pouco tempo para participar das células, expôs o EST 12.*

Contudo, mesmo que identificada a melhora na aprendizagem dos estudantes por meio das descrições dos questionários, o articulador EST 13 descreve que *“pode acontecer de alguns membros da célula entenderem o conteúdo e outros não...”*. Isso nos faz considerar que nem sempre haverá total aprendizagem por todos os envolvidos, pois tal realidade vai relacionar-se com diversas outras questões e aprendizagens que antecedem a entrada na universidade. Os autores Mercuri et al. (2004) reforçam essa ideia afirmando que a questão essencial da aprendizagem relacionada ao sucesso desses estudantes diz respeito aos conhecimentos prévios ou a formação que adquiriram no Ensino Básico e no Secundário.

De acordo com tais dados, observamos que algumas descrições se complementam quanto à fragilidade do Programa, não sendo um ponto negativo, mas, pontos a serem debatidos junto a gestão da universidade, além de se fazer salutar para o Programa, o seu acompanhamento e avaliação.

O apoio institucional torna-se importante para que a metodologia desenvolvida pelo FOCCO possa estar integralmente junto à comunidade acadêmica, em especial para que haja maior fortalecimento da permanência estudantil pois assim como afirmado por Renzo, Nascimento e Maquêa (2017, p. 202), *“a falta de uma política de permanência do aluno no curso é uma responsabilidade institucional de primeira importância”*. Portanto consideramos que em virtude da ausência de uma política propriamente na UNEMAT, ações como esta devam ser acompanhadas e apoiadas na universidade.

Ainda há descrições como o EST 3, 10 e 11 que apontam a inexistência fragilidades no Programa, sendo também um dado importante, pois o estudo em questão também respeita as subjetividades dos entrevistados.

Quanto as contribuições do FOCCO para permanência dos estudantes apresentamos a seguir as considerações identificadas nos questionários.

#### **5.4.6 O FOCCO e as contribuições para a permanência estudantil**

Observamos que não somente a UNEMAT vive o problema da evasão e dos abandonos dos estudantes nos cursos de graduação. De acordo com Vieira (2015), a Universidade Federal do Ceará (UFC) também se apresenta com problemas de evasão discente e, conseqüentemente a não conclusão de seus cursos, o que a motivou a desenvolver o PRECE.

Com a finalidade de colaborar na luta contra a evasão estudantil, o Programa FOCCO, ainda que implementado recentemente, no ano de 2012, já produz resultados positivos, como os apresentados nos estudos de Renzo, Nascimento e Maquêa (2017), no que se refere à melhora da aprendizagem, do rendimento individual e do sentimento de pertencimento dos estudantes na universidade.

A colaboração do programa para a permanência dos estudantes pode ser observada nas descrições dos questionários na pesquisa. O EST 7 afirma que *“As células me fazem acreditar que é possível sim concluir a graduação, porque fazer uma faculdade não é fácil e as células ajudam muito aqueles que querem”*

Além de benefícios aos estudantes de graduação nas habilidades sociais, o FOCCO também pôde contribuir para o desenvolvimento interpessoal dos alunos. O EST 1 afirma que a célula ajudou [...] *na questão de diminuir a timidez, incentivou o espírito de liderança e proporcionou novos ciclos de amizade*”, O EST 7 está *“aprendendo a lidar melhor com as pessoas”*; EST 12, identificou que colabora com o *“desenvolvimento do companheirismo, aprendizado, afeto aos colegas e criatividade”* e o EST 13 afirma que *“aprendendo a lidar melhor com as pessoas [...] Isso colabora para maior permanência [no curso] e com isso tive mais facilidade em ter aprovação nas disciplinas e em apresentações”*.

Assim como aborda Marques (2013, p. 67), a Aprendizagem Cooperativa desenvolve habilidades sociais em especial a *“capacidade de desenvolver a cooperação, a convivência, a superação da timidez, o respeito as dificuldades dos outros, entre outras, repercutindo para além da sala de aula”*. Nesta afirmação encontramos apoio à ideia de que essa Aprendizagem também estimula a cultura de cooperação na universidade, pois as habilidades potencializadas, a exemplo a cooperação, poderão ser estendidas em outras atividades e espaços dentro e fora da universidade.

E ainda são observados a valorização do *“trabalho em equipe, da interação, da comunicação, a simplificação dos conteúdos e a aprendizagem construída de forma coletiva, superando a memorização mecânica da aprendizagem tradicional”*(MARQUES, 2013, p. 68).

Para além das capacidades de interação, há a importância do Programa na compreensão de conteúdos trabalhados em células e a aquisição de conhecimentos, como afirma o EST 3: *“Tem ajudado nas dúvidas que tenho em relação aos conteúdos que é apresentado em sala [...] O FOCCO facilita o meu aprendizado e ajuda a adquirir o conhecimento”*; e EST 7 *“[...]estimula a aquisição de mais conhecimento”*; e EST 10: *“Contribui para melhorar o conhecimento”*.

Observa-se ainda que nas descrições dos EST, 1; 2; 3; 6 e 8, a compreensão do conteúdo e retirada de dúvidas é algo perceptível, tanto dos celulandos quanto dos articuladores de célula.

EST 1 *“Através das células tenho oportunidade de relembrar alguns conteúdos, interagir e ter um acesso maior aos professores do curso”*. (articulador)

EST 2 *“[...]me ajuda a entender os conteúdos das disciplinas aplicadas em sala de aula”*.

EST 3 *“Tem ajudado nas duvidas que tenho em relação aos conteúdos que é apresentado em sala”*.

EST 6 *“Tem ajudado a compreender melhor as disciplinas, melhorando a resolução de provas e atividades”*.

EST 8 *“[...] me ajudam a compreender melhor o conteúdo passado em sala de aula e atirar minhas dúvidas”*.

Para além da compreensão dos conteúdos e retirada de dúvidas, explicita o EST 4, “*O FOCCO tem ajudado muito, tirando as minhas dúvidas e [contribui] na permanência do meu curso*”, sendo isto visível nas descrições, que o FOCCO, contribui de maneira efetiva na aprendizagem, e para que o estudante se mantenha no seu curso este fator faz-se relevante.

Como já foi exposto anteriormente, há um momento no qual o bolsista desenvolve o planeamento de célula, para posteriormente aplicá-la, descrito pelo EST 13, “*Aproveito o tempo que passo na sala do FOCCO para estudar o máximo possível, são oito horas semanais de estudo e pesquisa*”. O FOCCO ainda possibilita neste sentido, o processo de aprender para ensinar, visto na descrição do EST 13, “*aprendo para poder ensinar*”, o que se torna importante para o desenvolvimento do papel de articulador de célula.

Assim, de acordo com Renzo, Nascimento e Maquêa (2017, p. 209), “embora a Aprendizagem Cooperativa seja desenvolvida com estudos de pessoas em grupo, sua prática exige técnicas a serem desenvolvidas e, portanto, estudadas e planejadas”.

Em suma, as autoras citadas consideram que o FOCCO na UNEMAT permite aos jovens concluírem seu curso de graduação, tendo maior probabilidade de permanecer e participar da vida acadêmica de forma produtiva e satisfatória, promovendo assim “*a qualidade do ajustamento social à vida na universidade*” (RENZO; NASCIMENTO; MAQUÊA, 2017).

Tal como observado na leitura dos materiais e resoluções que implantaram o FOCCO na UNEMAT, constatamos que os estudantes que procuram a Aprendizagem Cooperativa veem nesse espaço uma oportunidade de melhorar as suas fragilidades e potencializar os aspectos que já dominam relacionados aos diversos saberes cognitivos e técnicos, tanto no campo pessoal quanto do futuro profissional. Eles passam (res)significar a aprendizagem através do estabelecimento de metas coletivas.

Confirmou-se o que o Programa FOCCO: visa melhorar o rendimento acadêmico e aprovação em disciplinas da graduação; incentiva a interação positiva e construção de relacionamento entre os estudantes; busca formas de mútuo encorajamento entre os estudantes no enfrentamento de problemas acadêmicos; proporciona aos estudantes integração ao ambiente acadêmico e o sentido de pertencimento à UNEMAT; forma estudantes proativos, agindo como protagonistas e com autonomia para a aprendizagem; habilita os estudantes para trabalhar em equipe e executar projetos, incentivando assim a permanência do acadêmico na UNEMAT e, conseqüentemente o término do curso de graduação.

A partir das identificações apresentadas ao longo desta seção, pudemos acenar como ações educativas ocorridas nas células de Aprendizagem Cooperativa colaboram com a

permanência estudantil. Concluímos que as células são uma possibilidade de desenvolver a autonomia na construção do estudo e do conhecimento dos estudantes, pautada não somente pelo desejo do aprendizado, mas pela experiência de como aprender e compartilhar esse aprendizado. Tais ações colaboram efetivamente na luta contra a evasão, e, em consequência, aumentam a permanência estudantil na Educação Superior no contexto da UNEMAT.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível afirmar que as políticas de permanência estudantil estão sendo pauta crescente nas discussões no âmbito Educação Superior e que o processo de democratização e melhoria do acesso a este nível de ensino tem impulsionado as universidades a olharem para si e a se questionarem quanto as ações que alcancem a qualificação da permanência estudantil. Além de ingressarem, os estudantes devam ser estimulados e apoiados a concluírem seus cursos de graduação.

Pensar a permanência estudantil universitária nos leva a reconhecer a sua complexidade e a entender que são inúmeras as influências que possibilitam a evasão e a não conclusão das graduações, muitas vezes instaurada como competitiva, individualista. Nessa perspectiva, a universidade deve oportunizar a atuação dos estudantes em ações associadas ao ensino, pesquisa e extensão, que promova sua autonomia, a pró atividade, o sentimento de pertencimento e a cooperação no ambiente universitário.

O estudo sobre ações na universidade conceituadas como qualificadoras de permanência estudantil universitária pode ser considerado novo, conforme observamos nas produções científicas analisadas, pois são ações que não se caracterizam como assistencialistas no âmbito estudantil, mas que – vinculadas ao tripé da base universitária – colaboram para o pertencimento dos estudantes e – consequentemente – para sua permanência.

Nessa pesquisa, apresentamos e caracterizamos o FOCCO – Programa de Formação de Células Cooperativas da UNEMAT – conhecemos a Aprendizagem Cooperativa enquanto seu fundamento teórico, no objetivo de analisar suas ações educativas associado a uma ação de permanência estudantil na Educação Superior. Buscamos na coleta dos dados – provenientes dos documentos institucionais, dos registros do diário de campo advindos das observações participantes nas células de Aprendizagem Cooperativa e das respostas dos estudantes nos questionários distribuídos – o potencial e as eventuais fragilidades do programa no contexto do câmpus universitário da UNEMAT “Deputado Renê Barbour” no município de Barra do Bugres.

E a partir dessas considerações, podemos acenar com algumas possíveis respostas ao problema de pesquisa: *“Como as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) têm colaborado na luta contra a evasão, e, em consequência, aumentado a permanência estudantil na Educação Superior no contexto da UNEMAT?”*

A análise dos dados da pesquisa – pautada, inicialmente, no estudo bibliográfico – verificou que desde período do Renascimento, com Johann Amos Comenius (1592-1670), existia a ideia da aprendizagem mútua entre os estudantes e da educação formal baseada nas experiências de aprendizagem em grupos. A Aprendizagem Cooperativa foi notável a partir de Joseph Lancaster – e, mais recentemente, com os irmãos David Johnson e Roger Johnson, da Universidade de Minesota e Robert Slavinda Universidad e Johns Hopkins. Em suma, os estudos sobre a Aprendizagem Cooperativa são acentuados nos países do norte-global mas aparecem tenuamente no Brasil, a destacar-se os trabalhos de Manoel Andrade Neto da Universidade Federal do Ceará e Frank Viana Carvalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

Identificamos, no que tange a metodologia da Aprendizagem Cooperativa aplicada a Educação Superior, que há poucas experiências publicadas no Brasil, a destacar-se aquelas realizadas pela Universidade Federal do Ceará, cujo Programa, nossa pesquisa se espelhou. Acertadamente, estudos publicados que correlacionam a Aprendizagem Cooperativa com a permanência de estudantes universitários não foram encontrados. Salientamos que até a data de apresentação desta pesquisa, não haviam sido publicadas nenhuma produção científica no banco de teses e dissertações da CAPES específicas sobre a Aprendizagem Cooperativa correlacionadas a permanência universitária e nem sobre o Programa FOCCO.

Observamos que a Aprendizagem Cooperativa – na maioria das produções científicas publicadas – foi desenvolvida em disciplinas curriculares em nível do Ensino Médio e estiveram associadas a temática de inclusão de estudantes com deficiências, permitindo perceber a sua eficácia na proposta da valorização da heterogeneidade.

Tal heterogeneidade junto a cooperação é o que caracteriza mais fortemente os grupos de estudo cooperativo ou células de Aprendizagem Cooperativa no caso do Programa estudado. Os pequenos grupos que se fazem peças chave para o sucesso desta metodologia são estruturados diferentemente dos grupos de estudos tradicionais. Nas células de Aprendizagem Cooperativa, o grupo de estudantes trabalham a partir do estabelecimento de metas coletivas onde os esforços individuais de cada estudante potencializa a aprendizagem coletiva que parte da cooperação entre os membros grupo. No caso do FOCCO, identificamos como atuantes no Programa três categorias de estudantes das células cooperativas: o bolsista articulador, o bolsista facilitador e os celulandos, apoiados pelo docente coordenador local do Programa.

Na UNEMAT, identificamos que esta foi a primeira experiência com esse tipo de metodologia e que habitualmente não são estendidas para as salas de aula. Desde a sua

criação, a universidade vem adotando diferentes e inovadoras formas de ofertar a graduação, mas – no que tange ao incentivo na adoção das metodologias de ensino que na atualidade são consideradas e denominadas de “ativas” – houve um recente movimento interno na universidade, mais impulsionado a partir da proposta metodológica do currículo do curso de Medicina implantado no câmpus de Cáceres. A Aprendizagem Cooperativa associada a um Programa de ensino e estendida aos diversos câmpus da UNEMAT fez-se somente a partir da criação do FOCCO no ano de 2012. E este ângulo nos faz considerá-la uma inovação da universidade.

Identificamos que o FOCCO é desenvolvido em todos os câmpus universitários da UNEMAT por meio de edital próprio, e apresenta-se com procura considerável pelos estudantes, sendo preenchida todas as vagas disponibilizadas desde a criação do Programa nos câmpus universitários. E quanto aos conteúdos e as temáticas trabalhadas nas células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO, identificamos que estas podem surgir de uma dificuldade de estudo estudante, da preferência pessoal, habilidade ou indicação de grupos de amigos. Tais conteúdos são organizados durante as dinâmicas que compõe o processo de seleção dos bolsistas.

A análise dos dados por meio do exame dos documentos institucionais da UNEMAT proporcionou identificar que não há regular institucionalização da política de permanência estudantil. A universidade dispõe de um Programa de Assistência Estudantil regulamentado pela Resolução nº 019/2013 do CONSUNI – UNEMAT, que prevê auxílios e bolsas aos discentes com comprovada vulnerabilidade socioeconômica. Ressaltamos que em virtude da não abertura de editais pelo MEC, a UNEMAT desde o ano de 2014 mesmo com adesão ao SiSU, não recebe recursos do PNAEST para a manutenção de ações e do Programa de Assistência Estudantil.

Outras ações que são desenvolvidas e colaboram com o aumento da permanência estudantil da UNEMAT não são vinculadas a políticas na universidade.

O FOCCO faz-se como uma dessas ações que colaboram com o aumento da permanência estudantil, regulamentado pela Resolução de nº 038/2012 do CONEPE - UNEMAT, e pretende aumentar a taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação, estimular à formação de capital social a partir do capital intelectual discente e a formar profissionais proativos e habilitados para o trabalho em equipe (UNEMAT, 2012).

Assim, a análise dos dados propiciou concluir que , no que toca a ações que colaboram com o aumento da permanência estudantil – conforme aquelas conceituadas por de Primão (2015), junto aos programas de ensino, pesquisa e extensão – o Programa FOCCO na

UNEMAT faz-se como uma ação neste sentido, qualificadora do ensino promotora da permanência.

A análise dos dados coletados no processo investigativo empírico, na observação participante, foi acompanhado das duas células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO no campus universitário da UNEMAT “Deputado Renê Barbour” no município de Barra do Bugres, que abordavam temáticas diferenciada, Música e Introdução à Economia. Por meio do biomapa (parte do questionário distribuídos aos estudantes) também nos permitiu identificar em síntese que os estudantes das duas células de Aprendizagem do FOCCO pesquisadas, em maior parte são jovens, autodeclarados pardos, na faixa etária entre 21 e 25 anos, matriculados no primeiro semestre dos cursos de graduação de regime integral. E no sentido de cursarem o primeiro ano do curso, entendemos este momento como um processo de transição, permeado por diversos conflitos, sentimentos e inseguranças, que puderam tornar-se fatores ameaçadores da permanência destes estudantes. A principal dificuldade identificada nos registros dos estudantes nos questionários centraram nas dificuldades com os conteúdos das disciplinas, e por identificarem a necessidade de maior conhecimento sobre as matérias, de esclarecerem dúvidas que em sala de aula não foram possibilitadas de serem dirimidas e ainda por procurarem interagirem com outros estudantes e com os programas ofertados pela universidade.

Ressaltamos que esta pesquisa não teve como objetivo analisar os fatores desencadeadores das referidas dificuldades apresentadas pelos estudantes, mas sim de refletir sobre a sua influência na permanência estudantil e motivação para a conclusão do seu curso.

Nas respostas dos estudantes, identificamos que a forma com que estes conhecem o Programa FOCCO é primariamente efetivada pelo contato entre os próprios estudantes, o que consideramos uma forma informal de divulgação. Neste sentido esta pesquisa alerta para a necessidade de maior divulgação sobre a proposta, as ações desenvolvidas e os resultados até então obtidos no Programa, tanto na comunidade docente quanto na comunidade discente da UNEMAT.

Identificamos quanto as potencialidades, que O FOCCO desenvolve competências nas categorias cognitivas, sociais e emocionais nos estudantes, que estimula a reflexão, a crítica, que desenvolve a autonomia estudantil e a co-responsabilização na construção do seu conhecimento, possibilitando aos estudantes realizarem aprendizagens cooperadas e a desenvolverem o sentimento de pertencimento ao ambiente universitário.

Quanto às fragilidades, as principais são: a insuficiente e/ou inadequadas instalações físicas para o desenvolvimento das células; a sobrecarga dos cursos integrais quanto aos

horários das atividades, refletindo em pouco tempo disponível para os estudantes participarem das células; a falta de apoio e incentivo dos docentes para a participação dos estudantes nas células; e a falta de compreensão juntamente a postura indiferente de parte da própria comunidade discente para com o Programa. As duas últimas fragilidades podem ser atribuídas a falta de informação sobre a metodologia e a proposta do Programa.

Consideramos que o Programa FOCCO tem atingido ao que se propõe enquanto ação que qualifica e contribui para a conclusão dos cursos de graduação. Suas contribuições, tem se contornado no desenvolvimento e/ou potencialização de habilidades diversas dos estudantes e consequentemente estimulado a permanência.

A partir destes resultado podemos sinalizar que as ações educativas nas células de Aprendizagem Cooperativa do FOCCO ocorrem à medida que estes estudantes encontram, nas células, a possibilidade de desenvolver o protagonismo, a autonomia na construção do conhecimento, de melhora da autoestima e da satisfação com os estudos, pautada não somente pelo desejo do aprendizado, mas pela experiência de como aprender com o outro e de compartilhar seu aprendizado.

Identificamos por meio do estudo que tal experiência inovadora na UNEMAT tem promovido o crescimento dos estudantes não somente quanto ao aspecto acadêmico, mas também pessoal, contribuindo para o reforço da necessária cultura de cooperação na universidade, as quais parecem estar cada vez mais abandonadas, uma vez que há a valorização de práticas universitárias competitivas e individualistas estimuladas pela “nova ordem mundial”.

Cabe considerar que, apesar de termos delimitado o lócus da pesquisa, entendemos que há possibilidade de variações de opiniões no que tange ao questionário a cada grupo de estudantes. Mas em geral os estudantes de Educação Superior, iniciam seus cursos de graduação preenchidos de diversos sentimentos, ora felizes com a conquista e ao mesmo tempo inseguros e temerosos por desconhecer o espaço universitário, pelas inquietações quanto a sua trajetória e pela dúvida sobre o a conclusão do curso.

O referido Programa, ainda que estudado de forma restrita ao número de células observadas e de estudantes atingidos por elas, compreende se como uma das ações no âmbito do ensino da UNEMAT que apoia os estudantes no enfrentamento de suas dificuldades de aprendizagem, as quais poderiam futuramente ser o motivo do insucesso no curso e consequentemente da sua evasão.

Dessa forma, visualizamos que esta pesquisa não termina aqui. Ela deve dirigir a outras pesquisas que questionem a permanência estudantil universitária e a forma como a

universidade tem atuado frente a essa questão e organizado suas diversas atividades, a fim de que num futuro recente possamos afirmar que a UNEMAT dispõe de uma Política de Permanência Estudantil regulamentada.

Neste sentido, afirmamos até o momento que o FOCCO se caracteriza como uma ação de ensino na UNEMAT que qualifica a permanência dos estudantes universitários e colabora na luta contra a evasão.

Além das considerações descritas, ainda como contribuições desta pesquisa, propomos aos docentes uma reflexão sobre a extensão da Aprendizagem Cooperativa como uma metodologia aplicada na sala de aula universitária.

### **6.1 A Aprendizagem Cooperativa como uma prática possível nas salas de aula universitárias e a superação das dificuldades na sua incorporação: uma proposta de reflexão**

Nesta subseção das considerações finais da pesquisa procuramos como um outro contributo desta pesquisa, propor reflexões sobre a possibilidade da metodologia da Aprendizagem Cooperativa ser desenvolvida nas salas de aula da universidade.

É sabido que a cultura que impera nos processos de ensino-aprendizagem tem como base a transmissão do conhecimento, e o professor exerce a função de depositário do saber, desconsiderando a trajetória de vida e todo conhecimento construído pelo estudante anteriormente.

Nos métodos tradicionais de ensino aprendizagem, a hierarquia é indispensável nas relações e o planejamento e sistematização do fazer do docente em sala de aula são estabelecidos através de atividades competitivas e individualistas. E ainda quando as interações são consideradas nesta aprendizagem, referem-se somente aquelas que ocorrem entre o docente e o estudante (MONEREO; GISBERT, 2005).

Nestes tipos de métodos, Rogers e Rosemberg (1977) afirmam que a exposição verbal do conteúdo é o principal meio de aprendizagem e que estudantes se portam com cadernos e lápis na mão, aguardando as palavras eruditas do professor”. Assim pode-se entender, conforme expõe Santos (2011) que as aulas são centradas no professor e ele é quem define quais serão os conteúdos repassados aos estudantes e ser o centro do aprendizado, permite-o controlar os estudantes.

Freire (2016) afirma que esse tipo de educação pode ser caracterizado como uma educação bancária que transforma os estudantes em “recipientes” a serem preenchidos por um

conhecimento concebido como verdadeiro pelo professor e que se estabelece através de uma relação entre opressor e oprimido. Considera, ainda, a verdadeira educação, quando coloca a liberdade dos estudantes em posição de relevo, como matriz da prática educativa, que só pode ser alcançada através da participação livre e crítica dos estudantes.

A liberdade na construção do conhecimento permite que o estudante desenvolva o senso investigativo e que se estimule a correlação e articulação o ensino, a pesquisa e a extensão, ultrapassando o formalismo das metodologias tradicionais.

Enquanto instituição formadora, a universidade pode desenvolver nos estudantes habilidades e competências profissionais, mas o seu conteúdo formativo deve extrapolar a formação tecnicista e estimular um conjunto de habilidades e competências interpessoais, necessárias para as relações em sociedade e para a aprendizagem que tenha significados aos estudantes.

Diversos autores acreditam que a aprendizagem que tenha significado maior aos estudantes partam do próprio interesse e atitude ativa do estudante do que de propriedades dos docentes (MORAN, 2015). Contudo, “evidentemente que os processos de aprendizagem não estão desligados dos processos de ensino implementados pelos professores nas salas de aulas” (ALMEIDA, 2002, p.158).

Na metodologia tradicional de ensino, há um reforço na concorrência e na competitividade e, por vezes, favorecem a exclusão social e o sentimento de não pertencimento na ambiência universitária. Assim, na intenção de ultrapassar essas metodologias tradicionais que vêm sendo dispensadas nas universidades brasileiras, como fruto de todas as influências experimentadas ao longo de sua trajetória, a Aprendizagem Cooperativa tem se demonstrado como uma metodologia de aprendizagem significativa aos estudantes e uma prática possível nas universidades. A saber que a aprendizagem significava não se põe como uma metodologia como a Aprendizagem Cooperativa mas a aprendizagem com significado se encontra na Aprendizagem Cooperativa quando tratamos de mudar a direção da relação entre aluno-professor no contexto de aprendizagem nas sala de aula.

A aprendizagem significativa volta-se para o envolvimento pessoal do aluno no seu processo de aquisição de conhecimentos, que a partir de questões relacionadas à sua vida e aos seus interesses, traça sua aprendizagem e por ela é responsável. Não afirmamos com isso que tudo cabe ao aluno, sobrando ao professor uma postura de passividade, como por vezes é atribuída a profissionais nessa vertente. Longe disso, ao professor caberia centrar-se mais no processo de aprendizagem do que no de ensino como a educação convencional aponta (MIRANDA et al, 2011, p.21).

O professor se apresenta na Aprendizagem Cooperativa como um facilitador da aprendizagem, assim como o Bolsista Articulador e Facilitador no Programa FOCCO

estudado. Rogers (1977b, p.135) sinaliza quanto ao docente que “Põe-se a si próprio, o seu saber e a sua experiência especiais, claramente à disposição dos alunos, mas não se impõe a eles”.

Portanto consideramos que o docente nessa perspectiva de aprendizagem possa utilizar diversos instrumentos e que primariamente deva permitir a aprendizagem experiencial.

A aprendizagem – quando significativa – pressupõe que haja a possibilidade para o aluno de dar sentido ao que é aprendido em sala de aula. Para que faça sentido, tanto professor quanto o aluno devem assumir uma proposta cooperativa de construção do conhecimento, onde ambos se reconheçam como colaboradores desse processo.

É relevante salientar que no processo de ensino-aprendizagem, por meio da Aprendizagem Cooperativa, o docente auxilia os estudantes nas necessidades individuais e de grupo, promovendo não somente os saberes cognitivos ligados ao conhecimento de conteúdo propostos nas ementas das disciplinas, mas também no desenvolvimento e no aperfeiçoamento de saberes sócio-afetivos.

O desenvolvimento de competências não só acadêmicas, como também sociais, adquire importância relevante, pois é fundamental que os estudantes aprendam e sejam formados para saber se relacionar e cooperar uns com os outros (PINHO ET al, 2013, p. 915).

Além disso, através da relação estabelecida entre os sujeitos e a co-responsabilização pelo aprendizado do outro, a Aprendizagem Cooperativa promove a melhoria do desenvolvimento de todos os estudantes, favorecendo a promoção da igualdade de oportunidades e o sentimento de pertencimento no grupo (FERNANDES, 2010).

No que tange a Aprendizagem Cooperativa observamos por meio do estudo das produções científicas e da pesquisa empírica realizada, que as relações estabelecidas entre os estudantes nas células de aprendizagem são baseadas nas interações. Por meio dos diálogos, e nos comportamentos, foi possível observar a preocupação e o desejo num formato de estudo em grupos ou “células” como são chamadas no Programa FOCCO e que possibilitem investigações realizadas aos pares nas temáticas propostas.

Dessa maneira, após a exposição de um determinado conteúdo, os alunos reúnem-se nesses pequenos grupos com papéis específicos e devem em equipe desenvolver as atividades orientadas pelo docente, o que exige comprometimento tanto individual e grupal na construção do conhecimento (JOHNSON, JOHNSON; KARL, 1998).



Vaz (2009) e Policarpo (2010) apontam que há na Aprendizagem Cooperativa muitas potencialidades educativas, como: motivação para a aprendizagem, tempo de envolvimento nas tarefas de aprendizagem, atenção, desempenho na resolução de problemas, satisfação com a instituição de ensino, autoestima, atribuições causais para o sucesso baseadas no esforço e empenho, relações sociais, atitudes perante a diferença e o sentido de grupo. O que pode contribuir para o não desestímulo da competitividade e a individualidade.

Desse modo, a discussão sobre a prática dos docentes para esta metodologia ativa está relacionada à formação permanente e a necessária superação das dificuldades para a incorporação da Aprendizagem Cooperativa nas salas de aula, pois a figura do professor nesta metodologia é colocada como facilitador e orientador desse processo.

Quando se opta por uma metodologia ativa em sala de aula, o grande desafio é aperfeiçoar a autonomia individual e o desenvolver uma visão transdisciplinar (MELO; SANT'ANA, 2012). Apesar disso, a diversidade de métodos que permite a Aprendizagem Cooperativa possibilita que os professores recriem e combinem diversos recursos, ajustando as necessidades do grupo de caráter estratégico que se adéquem as condições dos estudantes. Esta prática não se dá de forma técnica ou como um receituário a ser seguido, mas com ajustes a realidade vivida.

Monereo e Gisbert (2005, p. 17) apresentam como possíveis dificuldades para a incorporação da Aprendizagem Cooperativa os ritmos e níveis acadêmicos diferentes, o individualismo dos estudantes, a falta de preparação e de compreensão dos professores, a dificuldade de avaliação e a mentalidade das famílias que estão interessadas apenas em determinados tipos de aprendizagens. E ainda, há autores que limitam somente em três principais dificuldades: a organização das instituições de ensino com base nos modelos tayloristas, a percepção superficial dos estudantes e o grau de domínio do novo discurso utilizado pelos professores sobre os benefícios da Aprendizagem Cooperativa.

Assim, as dificuldades enfrentadas pelos docentes para a implantação da Aprendizagem Cooperativa nas suas estratégias em sala de aula são de diversas ordens. Contudo, considera-se que a resistência à mudança de métodos de ensino tem sido ademais relevância em conjunto com as dificuldades do docente em articular o seu próprio tempo, pois essa metodologia necessita do planejamento prévio e do preparo dos materiais para que seja desenvolvida com êxito.

No que tange a resistência para a implantação, consideramos que ela pode estar ligada ao receio do docente em perder o controle da sala, ao se desafiar pela primeira vez

com a complexidade dessa metodologia, considerando que os estudantes se tornam ativos na construção do seu próprio conhecimento e no conhecimento do outro.

Outro ponto considerado necessário à reflexão e que acaba interferindo na implantação da Aprendizagem Cooperativa é a dificuldade que os próprios estudantes apresentam em não se interessarem pela formação de grupos com aqueles que não possuem afinidades e que apresentam rendimento menor que o seu nos conteúdos, o que para o professor acaba impossibilitando o cumprimento das ementas extensas propostas nos currículos dos cursos (MONEREO; GISBERT, 2005).

Em geral, o fato de ser mais capaz que outros colegas varia em função dos conteúdos, dos conhecimentos prévios e do interesse pelas matérias. Um aluno não é mais capaz que outro em tudo e, de qualquer forma, mesmo nas situações mais extremas, como no caso de um aluno que atua como tutor de outro, através do ato de ensinar ele tem a oportunidade de dominar mais profundamente os conteúdos e de aprender habilidades de liderança, autoestima e resolução de conflitos (MONEREO; GISBERT, 2005, p. 19).

Johnson; Johnson e Smith (1998) afirmam que os estudantes não estão habituados a trabalharem em grupo de forma cooperativa e têm uma cultura individualista e competitiva e que, diversas vezes, preferem trabalhar sozinhos o que também contribui para que implementação seja conflituosa.

Trabalhar, através da Aprendizagem Cooperativa, necessita que o docente crie um ambiente de cooperação na sala de aula e nas demais atividades acadêmicas, que não seja estimulado à disputa, permitindo momentos de estudos individuais e que, posteriormente, sejam socializados com o grupo.

Nesse contexto de cooperação, quando tomado como ponto de partida para as ações nas salas de aula no âmbito universitário, os estudantes passam a compreender e a encararem essa metodologia como uma proposta possível, pois entendem que cooperar com o outro é aprender com ele e melhorar o próprio aprendizado, tornando o ambiente mais rico e favorável para a construção do conhecimento.

Portanto, para vencer essas dificuldades, é necessário que a universidade incorpore a cooperação, passando de uma estrutura competitiva-individual para uma nova estrutura de qualidade e de alto desempenho marcada pelo trabalho cooperativo em todos os sentidos (MONEREO; GISBERT, 2005). E que o professor seja mola propulsora dessa cooperação em sua disciplina e na sua sala de aula.

Consideramos que trabalhar a cooperação no mundo e na universidade atual é um trabalho árduo e gradativo cujas principais dificuldades estão relacionadas a comportamentos

e conceitos construídos na comunidade acadêmica ao longo da existência da humana e da universidade.

E, portanto, o processo de incorporação da Aprendizagem Cooperativa e de práticas cooperativas não acontecerá de um dia para o outro, mas estará diretamente ligado ao desvelo de mudança do docente em (re)construir-se, diariamente, no que se refere à pedagogia universitária.

E, ainda, implica em “experimental, ultrapassar barreiras, enfrentar críticas vagas e incompreensão. Implica persistência para ultrapassar a resistência à mudança e à introdução de novas metodologias mais ativas e responsabilizadoras, resistência, essa muitas vezes, protagonizada (ou mimetizada) pelos próprios estudantes” (COCHITO, 2004, p. 06).

A partir desta concepção, é importante que os docentes busquem a incorporação destes métodos nas salas universitárias, mesmo que sejam de inúmeros ordenamentos às dificuldades para sua implantação. A se destacar a resistência à mudança de método de ensino, em partes impostos pelos próprios estudantes, em outros, pela estrutura da universidade (missão e políticas) e pelos próprios professores, por exigir maior planejamento e maior aceitação da autonomia no que tange aos estudantes. Incorporar a cultura de cooperação na universidade e repensar suas práticas pedagógicas pode ser o caminho para que as universidades brasileiras possibilitem a Aprendizagem Cooperativa e que esta seja uma metodologia exitosa na Educação Superior.

Salientamos, assim como Carvalho (2015, p.185), que Programas e projetos voltados a “Aprendizagem Cooperativa no campo do desempenho acadêmico e de formação de competências, habilidades e valores têm sido extensa e cuidadosamente apresentados e revisados, e todos apresentam melhores resultados em comparação com os outros modelos de ensino”.

Neste sentido que acreditamos que este seja um convite aos docentes a refletirem, conhecerem a Aprendizagem Cooperativa e experimentarem criativamente formas de propiciar essa aprendizagem nas salas de aula da UNEMAT. E ainda que o uso da Aprendizagem Cooperativa nas salas de aula deva ser mais um desafio a ser proposto pela UNEMAT e as articulações para a formação desses docentes, poderão ser desenvolvidas e acompanhadas por meio do Programa Permanente de Formação Continuada de docentes (PPFC), a ser desenvolvido nos câmpus, polos e núcleos pedagógicos da UNEMAT, aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONEPE, conforme Resolução nº 036/2017.

## REFERÊNCIAS

ABRUEM. Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais. **PNAEST pode ser incluído no orçamento de 2018 do Ministério da Educação**. 2017. Disponível em: <<http://www2.abruem.org.br/2017/06/23/pnaest-pode-ser-incluido-no-orcamento-de-2018-do-ministerio-da-educacao/>>. Acesso em: 07 Fev. 2017.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e Educação: Uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). In: Simpósio Nacional de História. 26., 2011. **Anais Eletrônicos...** São Paulo. ANPUH. 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657\\_ARQUIVO\\_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 26 Set. 2016.

AMADO, João. **Introdução à Investigação Qualitativa em Educação**. (Investigação Educacional II - Relatório de Disciplina Apresentado nas Provas de Agregação). Coimbra: Universidade de Coimbra. 2009.

\_\_\_\_\_. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2 ed. Coimbra: Universidade de Coimbra. 2014

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino. **Perfil Socioeconômico dos estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**. 2011. Disponível em: <[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/1377182836Relatorio\\_do\\_perfi\\_dos\\_estudantes\\_nas\\_universidades\\_federais.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_do_perfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf)>. Acesso em: 04 Jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas. **Avaliação**: Revista de rede de avaliação institucional da Educação Superior. Campinas, v. 1, n. 2, p. 55-65, dez. 1996.

ANDRADE NETO, Manoel; MAZZETO, Selma Eliane. **Mútua Cooperação entre estudantes como estratégia de inclusão através da educação**. PerCursos. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1502/1268>>. Acesso em: 10 de Jun. 2017.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. LOPES, Doraci Alves. **Evasão e avaliação institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 18 Abr. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Maria Isabel Cardoso e Silva. **A formação do indivíduo no capitalismo tardio: um estudo sobre a juventude contemporânea**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2008.

BESSA, N., FONTAINE, A. A Aprendizagem Cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 18, p. 123-147. 2002.

BITU, Corina Bastos. **Aprendizagem Cooperativa: uma análise da Escola Estadual de Educação Profissional Alan Pinho Tabosa**. 2014, 152f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, Juiz de Fora-MG, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOITO JUNIOR, Armando. **Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo: Unesp, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 11 Ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.234, de 19 de Julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm)> Acesso em: 21 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em: 08 Set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 08 Set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e Programas**. 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>> Acesso em: 13 Out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 25, de 28 de Dezembro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as instituições de Educação Superior públicas estaduais – PNAEST. 2010c. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo2886.pdf>> Acesso em: 25 Jul. 2016.

\_\_\_\_\_. CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>>. Acesso em: 10 de Jul. de 2015.

BRUNNER, Joaquin. A ideia da universidade pública: narrações contrastantes. **Rev. Ensaio: aval. pol. pública**. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 11-30, jan./mar. 2014.

BUARQUE, C. **A aventura da Universidade**. 2a ed., São Paulo: UNESP, 2000;

BUONO, Regina Del. **O que são palavras-chave ou descritores em Pesquisa Científica?** 2015. Disponível em: <<http://www.abntouvancouver.com.br/2015/11/o-que-sao-palavras-chave-ou-descritores.html>>. Acesso em: 30 Mai. 2017.

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. **Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem.** 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Universidade Aberta. 2008.

CARVALHO, Maria do Céu. **Aprendizagem Cooperativa: Um contributo para a diferenciação pedagógica inclusiva.** 2010, 98f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

CARVALHO, Frank Viana. **Trabalho em Equipe, Aprendizagem Cooperativa e Pedagogia da Cooperação.** São Paulo: Scortecci, 2015.

CLEMENTE, Kathleen Ann. **Experiences of Adult Students in Multi-Generational Community College Classrooms.** ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106, 2010.

COCHITO, Maria Isabel Geraldês Santos. **Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural.** 2004. Disponível em: <[http://www.bacidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop\\_Apredizagem\\_N3.pdf](http://www.bacidi.gov.pt/docs/Publicacoes/Entreculturas/Coop_Apredizagem_N3.pdf)> Acesso em: 30 Mai. 2017.

COPPETE, Maria da Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade.** 2012. 592f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis-SC, 2012.

CORDEIRO, Denise. **Juventudes nas Sombras.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez, 2017.

CRESPO, Susana Patrícia Godinho. **Aprender a incluir em contexto de sala de aula do 1º ano de escolaridade.** 2010. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

CURVO, Plácido Flaviano. **Comunicação informal entre pesquisadores e extensionistas na área agrícola. Ciência da Informação,** [S.l.], v. 12, n. 2, dec. 1983. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/183/183>>. Acesso em: 12 Fev. 2018.

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem.** v. 3. Cuiabá: Uniciências, 1999.

DE NEZ, Egeslaine. Indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade contemporânea. **Educação, Cultura e Sociedade,** Sinop/MT, v.3, n.1, p.46-60, jan./jun. 2013.

DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Nacional. 1959.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade? **Revista Brasileira de Educação**. n. 28 Jan/Fev/Mar/Abr 2005. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a14n28.pdf>> Acesso em: 30 Mai. de 2017.

DIB, Caio. **Caíndo no Brasil: uma viagem pela diversidade da educação**. São Paulo: do Autor, 2014.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia Científica**. Campina Grande: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em:<<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt0303.pdf>> Acesso em: 02 Jul. 2017.

EAGLETON, T. **Marx e a liberdade**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FÁVERO, M.L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**. Curitiba, n.28, p. 17-36, Maio/Jun. 2006.

FERNANDES, Ana Cristina Martins. **Incluir cooperando: da cooperação na sala de aula à inclusão**. 2013. 253f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

FERNANDES, Alexandra De Jesus Carpinteiro. **Construindo aprendizagens em ambiente inclusivo**. 2010, 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, Lisboa, 2010.

FERRARI, Dércio Fernando Moraes. **Desenvolvimento cognitivo: as implicações das teorias de Vygotsky e Piaget no processo de ensino aprendizagem**. 2014. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

FERREIRA, Eduardo Paz. **Troika ano II: uma avaliação de 66 cidadãos**. Lisboa: Edições 70. 1953.

FIOR, C.A.; MERCURI, E. ALMEIDA, L.S. Escala de Interação com Pares: construção e evidências de validade para estudantes do Ensino Superior. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, p. 11-21, Jan./Abr., 2011.

FLORES, César Augusto da Silva. **A escolha do curso superior no sistema de seleção unificada – SiSU: o caso do curso de enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso**. 2013. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, Sinop, 2013.

FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. 2007. Disponível em:

<<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/index.html>>. Acesso em: 09 Jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior.** FONAPRACE, Brasília, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.V. ; FREITAS C.V. **Aprendizagem Cooperativa.** Porto: Edições Asa, 2002.

GALVÃO, Érica Cristiane Belon. **Aprendizagem Cooperativa e Comunidades de Práticas: possibilidades para a Educação Sociocomunitária.** Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cad. Pesq.** n° 113, p.65-81, julho.2001.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica.** Campinas: Alínea, 2001.

GOLDENBERG, Mirían. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conceito de raça e cor.** 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>> Acesso em: 25 Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Populacional.** 2017. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510350>>. Acesso em: 25 Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Censo Populacional.** Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=510350>>. Acesso em: 18 Ago. 2016.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais. Joseneide Franklin Cavalcante (Org). **Educação Superior: conceitos, definições e classificações.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

\_\_\_\_\_. **Resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2014.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.



JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JOHNSON, David; JOHNSON, Roger; SMITH, Karl. **A Aprendizagem Cooperativa Retorna às Faculdades**. 1998. Disponível em: <<http://www.andrews.edu/~freed/ppdfs/readings.pdf>> Acesso em: 10 Mar. 2017

JÚNIOR, Edgar Pereira; MERCURI, SILVA; Elizabeth Nogueira Gomes da. **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: Estrutura Fatorial e relação Com a Evasão**. 2012. 89f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP, 2012.

KNYCHALA, Junia de Freitas; COSTA, Lucas Mendes. Os modelos de universidade e o projeto de modernização Brasileiro. **Anais...XVI Encontro Nacional de Geógrafos – Crise, Práxis e Autonomia: Espaços de resistência e esperanças, Espaços, Diálogos e Práticas**. Porto Alegre - RS, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LARANJO, Anabela Coentro Vicente Da Silva. **Partilhar saberes e experiências: uma experiência de Aprendizagem Cooperativa, numa turma de 1º ciclo**. 2011. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

LEITÃO, F. A. R. **Aprendizagem Cooperativa e Inclusão**. Mira-Sintra: Edição do autor. 2006.

LEITE, D. B. C. Brasil Urgente! Procuram-se Identidades da Universidade. **Educación Superior y Sociedad**, Vol 15, n.1.2010.

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. **R. Bras. Est. pedag.**, Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992.

LESSARD-HÉBERT, Michelle. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LOPES, J. SILVA, H. S. **A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula – um guia prático para o professor**. Lisboa: Lidel. 2009.

LOPES, Sandra Isabel Martins Magalhães. **A Aprendizagem Cooperativa como estratégia promotora de inclusão no 1º ciclo**. 2012. 338f. , Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência, Joaçaba**, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014.

LUDOVINO, Poliana Nair Borges. **A Aprendizagem Cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia**. 2012.85f. Dissertação (Mestrado Ensino de História e de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário) Faculdade de Letras. Universidade do Porto, Porto/Portugal, 2012.

MACIEL, C.E.; LIMA, E.G.S.; GIMENEZ, F.V. Políticas e permanência para estudantes na Educação Superior. **RBPAE**, v.32, n.3, p.759-781, set./dez. 2016.

MALTEZ, Fernando. **Políticas públicas de permanência: um passo decisivo para a Universidade democrática e popular**. Disponível em: <[www.kizomba.org.br/artigos/politicas-publicas-depermanencia-um-passo-decisivo-para-a-universidade-democratica-e-popular](http://www.kizomba.org.br/artigos/politicas-publicas-depermanencia-um-passo-decisivo-para-a-universidade-democratica-e-popular)>. Acesso em: 15 Set. 2015.

MARAFON, Nelize. **A política de assistência estudantil na Educação Superior pública**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS; Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. O processo de produção do capital**. Livro 1, Vol. II. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

MASSETO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

MARQUES, Samuel Pedro Dantas. **Aprendizagem Cooperativa como possibilidade de superação das dificuldades no aprendizado da química: O Olhar Dos Educandos No Ensino Médio**. 2013. 141f (Mestrado em Química). Universidade Federal do Ceará - Centro de Ciências. Fortaleza-CE, 2013.

MEDEIROS, Orione Dantes. O controle de constitucionalidade na Constituição brasileira de 1988: Do modelo híbrido à tentativa de alteração para um sistema misto complexo. **Revista de Informação Legislativa**. n.º 200. out./dez. 2013. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/502943>. Acesso: 13 Mai. 2017.

MELO, Vicência José Pacífico Dias. **Intervir com e para todos diferenciando e cooperando numa turma de 1º ciclo que inclui uma aluna com diagnóstico de paralisia cerebral**. 2011. 291f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Educação Especial) Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

MENDONÇA, E. F. **A Regra e o Jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Carmen Silvia Nunes de. et al. A Aprendizagem em Células Cooperativas e a efetivação da Aprendizagem Significativa em sala de aula. **Revista do Nufen.** Ano 03, v. 01, n.01. Jan-Jul. 2011.

MONEREO, C., & GISBERT, D. D. **Tramas: procedimentos para Aprendizagem Cooperativa.** Porto Alegre, RS: Artmed.2005.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORÁN; José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Samira Borges de. **O uso das palavras-chave e sua importância na educação.** 2015. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-uso-dos-palavras-chavees-e-sua-importancia-na-educacao/135433/#ixzz4AX66GdDE>> Acesso em: 02 Jul. 2016.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília. (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB.** 1 ed. Brasília: INEP, 2008, v. 1, p. 71-88.

OVEJERO, B. A. **Métodos de Aprendizagem Cooperativa.** 1990. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rvX\\_oL7nW4J:www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos%3Fdownload%3D579:historia-e-mtodo+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rvX_oL7nW4J:www.crede02.seduc.ce.gov.br/index.php/downloads/category/34-documentos%3Fdownload%3D579:historia-e-mtodo+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)> Acesso em: 20 Abr. 2017.

PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. **Evasão e permanência dos estudantes de um curso de Administração do sistema universidade aberta do Brasil: uma teoria fundamentada.** 2007. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2007.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante Universitário: os desafios de uma educação integral. **Revista de Medicina.** 2014.

PAULO, Elisabete dos Santos. **Síndrome de Gilles de La Tourette: Intervenção educativa em interação inclusiva.** Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Educação, 2010.

PAULA, M. de F. C. de. USP e UFRJ: A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social, Rev. Sociol.*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002.

PERONDI, Maurício et al. **Jovens Universitários: compreensões e características**. 2015. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/pastoral-prov/wp-content/uploads/sites/102/2016/12/jovens-universitarios-compreensoes-e-caracteristicas.pdf>>. Acesso em: 02 Jul. 2017.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINHO, E. M. et al. As opiniões de professores sobre a Aprendizagem Cooperativa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 913-937, set./dez. 2013.

PMBB - Prefeitura Municipal de Barra do Bugres. **Características do Município**. Barra do Bugres. 2016. Disponível em: <<http://www.barradobugres.mt.gov.br/Caracteristicas/>>. Acesso em: 29 Abr. 2017.

POLICARPO, Margarida Paula Adrião Nunes. **Incluindo estudantes com déficit cognitivo na sala de aula, através das aprendizagens acadêmicas e sociais**. 2010. 263f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial no Domínio Cognitivo e Motor). Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PRIMÃO, Juliana Cristina Magnani. **Permanência na Educação Superior pública: o curso de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Sinop**. 2015. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação da UFMT — Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

PRECE. Programa de Educação em Células Cooperativas. **Histórico**. Disponível em: <[www.prece.ufc.br](http://www.prece.ufc.br)>. Acesso em: 18 jan. 2013.

PROGRAD. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal do Ceará. Coordenadorias. Disponível em: <[www.prograd.ufc.br](http://www.prograd.ufc.br)>. Acesso em: 29 mar. 2013.

PROJETO ESTUDANTE COOPERATIVO. Disponível em: <[www.estudentecooperativo.blogspot.com](http://www.estudentecooperativo.blogspot.com)>. Acesso em: 30 Jun. 2017.

RAIMUNDO, Helion Lima; MENEZES, Dalila de; FIALHO, Lia Machado Fiuza. A Aprendizagem Cooperativa no processo de ensino-aprendizagem: perspectivas do grupo de estudo do curso de licenciatura em geografia da UFC. In: Encontro Nacional de Geógrafos. 16., 2010. Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Associação Nacional de Geógrafos. Disponível em: <[www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1846](http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=1846)>. Acesso em: 20 Set. 2016.

RENZO, Ana Maria Di; NASCIMENTO, Renata Cristina Lacerda Cintra Batista; MAQUÊA, Vera Lúcia da Rocha. Aprendizagem Cooperativa no Ensino Superior: Alternativa de estudos entre os acadêmicos da UNEMAT. p. 201-215. In: **Relato de experiências exitosas das IES: formação do docente do Ensino Superior, assistência estudantil e assistência**

pedagógica./organizado por Elenita Conegero Pastor Manchope [et al.]. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, Celeste M. C. **Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação**. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino) Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Vila Real, 2006.

ROGERS, Carl R. ROSENBERG, Rachel L. **A pessoa como centro**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

\_\_\_\_\_. **Liberdade para aprender**. 4.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977b.

ROMANOWSKI, Joana Pauline; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANCHES, Rodrigo Ruiz. As Políticas de Assistência Estudantil no Brasil. **Rev História, Movimento e Reflexão**. v. 2, n. 1, 2014.

SANTOS, W. S. Organização Curricular Baseada em Competência na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 86-92, jan./mar. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Georgina Gonçalves; SILVA, Lélia Custódio. **A evasão na Educação Superior: entre debate social e objeto de pesquisa**. In: SAMPAIO, SMR., org. Observatório da vida estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262.

SAUBERLICH, Karen Cristina Honório Cardoso. Fatores que produzem evasão acadêmica no curso de ciências contábeis da Unemat de Tangará da Serra/MT. **Revista UNEMAT de Contabilidade**. 1v. 1, n. 2. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unemat.br/index.php/ruc/article/view/394/363>>. Acesso em: 20 de Abril 2017.

SAVIANI, Demerval. et. al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.8, n.2, p. 4-17, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035/8876>>. Acesso em: 12 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA FILHO, R. L. L. LOBO, M. B. C. M. HIPÓLITO, O. **Evasão no Ensino Superior: causas e remédios.**2009. Disponível em <<http://robertolobo.com.br/index.php/2009/06/evasao-no-ensino-superior-causas-e-remedios/>> Acesso em: 30 Mai. 2017.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, set./dez. p. 641-659. 2007.

SILVA, Jovânia Marques de Oliveira e; LOPES, Regina Lúcia Mendonça; DINIZ, Normélia Maria Freire. Fenomenologia. **Rev. Bras Enferm.** Brasília. Mar-abr; 61(8): 254-7. 2008.

SILVA, Maria das Graças Martins da; NOGUEIRA, Patrícia Simone. Expansão na Educação Superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização.** Cuiabá: EdUFMT, p. 13-37. 2011.

\_\_\_\_\_. Permanência na Educação Superior: traçado dos estudos e faces da realidade.**Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 18, n. 26, p. 43- 68, dez. 2015.

SILVA, Sidney Reinaldo da. Razoabilidade, pluralismo e educação segundo John Rawls. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 21, n. 41, p. 43-60, jan.-jun. 2006.

SILVA, Silcia Soares.**Trajetórias de estudantes da rede pública que ingressam, permanecem e obtêm êxito numa universidade pública.** 2012.Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, Natal-RN, 2012.

SLAVIN, Robert. E. **Cooperative Learning and Student Achievement, School and Classroom Organization.** Erlbaum: Hillsdale, 1989.

SOUZA, Paulo Nathanael P. **História do Ensino Superior.** 2017. Disponível em: <<http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/historia-do-ensino-superior-PRINTABLE.html>>. Acesso em: 20 Abr. 2017.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. **Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social?**São Paulo em Perspectiva. 2000.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.), Campinas, v.12, n.1, p. 185-202. 2008. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141385572008000100013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572008000100013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 Fev. 2018.

TITONE, Renzo. **Metodologia didactica.** Madrid: Rialp, 1966.

TORRES, Patrícia Lupion. IRALA, Esrom Adriano F. Aprendizagem colaborativa. In. **Algumas vias para entretecer o pensar e o agir /** Patrícia Lupion Torres [org.]. Curitiba: SENAR-PR, 2007.

TRINDADE, Héglio. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estud. av.** v.14, n.40, p.122-133. 2000.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Anuário Estatístico 2017, ano base 2016**. Cáceres: Editora Unemat, 2017.

\_\_\_\_\_. **Documento orientador da plenária final. 3º Congresso Universitário da UNEMAT**. Cáceres, 2017a. Disponível em: <<http://portal.unemat.br/media/files/Documento-Orientador-Final.pdf>>. Acesso em: 01 Nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Universidade do Estado de Mato Grosso. **Relatório de Inscrições – 8º Jornada Científica 2017**. Cáceres: 2017b.

\_\_\_\_\_. **Pró- Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Apresentação**.Cáceres, 2017c. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=prae&m=apresentacao>. Acesso em: 01 Nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Institucional. Estrutura Organizacional: Organograma Central da UNEMAT**. Cáceres, 2017d. Disponível em: [http://portal.unemat.br/images/organograma\\_centralizado.jpg](http://portal.unemat.br/images/organograma_centralizado.jpg). Acesso em: 09 Fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Ensino de graduação. Apresentação**. Cáceres, 2017e. Disponível em: <http://portal.unemat.br/proeg>. Acesso em: 09 Fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Editais nº 002/2017-UNEMAT/PROEG de seleção de monitor voluntário para atuar em disciplinas dos cursos de graduação da UNEMAT no ano de 2017/1 e 2017/2/ Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG)**. 2017f. Disponível em:<[portal.unemat.br/proeg](http://portal.unemat.br/proeg)>. Acesso em: 13 Dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Editais nº 003/2017-UNEMAT/PROEG/APE de seleção de bolsistas para atuar no Programa de Formação de Células COOPERATIVAS – FOCCO no ano de 2017/1 e 2017/2**. 2017g. Disponível em:<<http://portal.unemat.br/media/files/PROEG/Bolsas/2017/FOCCO2017/Editais-003-2017-PROEG-APE-FOCCO.pdf>>. Acesso em: 13 Dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Editais nº 001/2015-UNEMAT/PROEG/APE de seleção de bolsistas para atuar no Programa de Formação de Células COOPERATIVAS – FOCCO no ano de 2015/1 e 2015/2**. 2015. Disponível em:<<http://portal.unemat.br/media/files/PIBID/Editais%20FOCCO%20%20oficial.pdf>>. Acesso em: 13 Dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Editais nº 035/2013 - UNEMAT/PROEG - Bolsa tutoria 2013. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG)**. 2013. Disponível em: <[portal.unemat.br/proeg](http://portal.unemat.br/proeg)>. Acesso em: 13 Dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 002/2012 – CONCUR-** Homologa o Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat. Unemat: Cáceres. 2012d.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PROEG. **Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO**. 2012b. Acesso em: 25 jun.2016.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação/PROEG. **Passo para Seleção dos Bolsistas do Programa de Formação de Células Cooperativas - FOCCO**.Cáceres. 2012c.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 010/2013 - CONEPE.** Homologa a Resolução *Ad Referendum* nº038/2012 do CONEPE que Institui e regulamenta o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/legislacao/index.php?ac=resolucoes>>. Acesso em: 05 Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 019/2013 – CONSUNI.** Cria o Programa de Assistência Estudantil da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em:[http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/consuni/3439\\_res\\_consuni\\_19\\_2013.pdf](http://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/consuni/3439_res_consuni_19_2013.pdf). Acesso em: 05 Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 020/2013 - CONSUNI.** Cria o Auxílio Alimentação para discentes dos cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/legislacao/index.php?ac=resolucoes>>. Acesso em: 05 Fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 021/2013 - CONSUNI.** Cria o Auxílio Moradia para discentes dos cursos de Graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/legislacao/index.php?ac=resolucoes>>. Acesso em: 05 Fev. 2016

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 038/2012 – CONEPE.** Institui e regulamenta o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/legislacao/index.php?ac=resolucoes>>. Acesso em: 05 Fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Estratégico Participativo 2015 - 2025: Planejar, Participar, Concretizar.** Resolução UNEMAT/CONSUNI nº 048/2016. Cáceres: Editora Unemat, 2016b.

VASSOLER, Ana Maria Jesuína Barbieri; MERCURI, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. **Estudantes adultos do ensino superior: interações estabelecidas com os pares.** 2013. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas-SP, 2013.

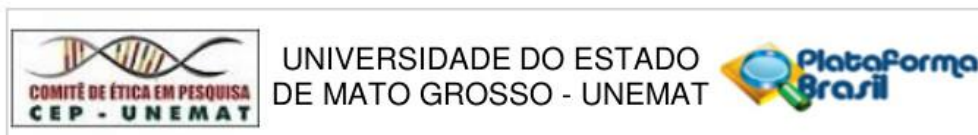
VAZ, Inês Soares. **Desafios da Aprendizagem Cooperativa procurando ultrapassar as disfunções motoras.** 2009. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2009.

VIEIRA, Hermany Rosa. **Avaliação do processo de ensino e aprendizagem entre articuladores de células do Programa de Aprendizagem Cooperativa em células estudantis da Universidade Federal do Ceará.** 2015, Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza- CE, 2015.

ZAGO, Nair. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: ANPEd**, v.11, n.32, Rio de Janeiro, maio/ago, 2006.



# APÊNDICE A - PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNEMAT



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado do Mato Grosso.

**Pesquisador:** Karina Nonato Mocheuti

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61589216.3.0000.5166

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.842.035

#### Apresentação do Projeto:

Pesquisa de mestrado - A pesquisa será realizada com acadêmicos celulandos e o professor coordenador local do campus universitário de Barra do Bugres da Unemat, ligados ao Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado do Mato Grosso, através da observação participante nas células de aprendizagem cooperativa e que posteriormente os dados serão reunidos, organizados, transcritos na íntegra e analisados, face ao referencial teórico. O objetivo desta pesquisa será analisar as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), a fim de identificar o seu potencial e as suas eventuais fragilidades no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Os procedimentos metodológicos ocorrerão em 03 (três) etapas. Na primeira realizaremos um balanço de produção bibliográfica e revisão da literatura; na segunda será realizada observação participante em campo com o estudo empírico na célula do programa FOCCO no período de 03 meses; e na terceira, a análise das informações coletadas no campo. A fim de minimizar o risco social que existe, todos os participantes terão suas identidades protegidas e os conteúdos provenientes dos instrumentos utilizados serão tratados com sigilo e respeito a idoneidade dos envolvidos. Essa pesquisa permitirá reflexão sobre Como as ações do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) tem colaborado na luta contra a evasão, e, em consequência, aumentado a permanência

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095

**Bairro:** Cavallhada II

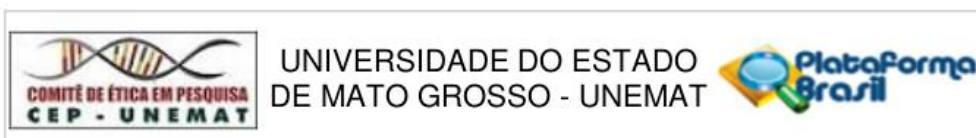
**UF:** MT

**Município:** CACERES

**Telefone:** (65)3221-0067

**CEP:** 78.200-000

**E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.842.035

estudantil na educação superior no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso.

**Objetivo da Pesquisa:**

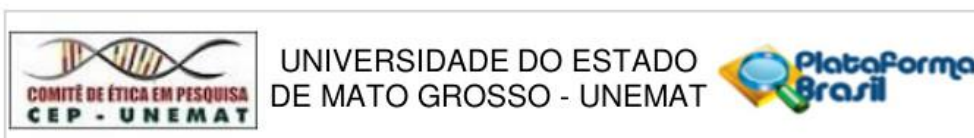
Objetivo Primário: Analisar as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), associando a uma política de permanência estudantil na Educação Superior a fim de identificar o seu potencial e as suas eventuais fragilidades no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Objetivo Secundário: - Conhecer o histórico da Aprendizagem Cooperativa; - Caracterizar o Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) na Universidade do Estado de Mato Grosso e seus atos regulatórios- Levantar quais e como são implementadas as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) na Universidade do Estado de Mato Grosso no campus Universitário de Barra do Bugres;- Identificar as contribuições do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) para a permanência dos estudantes universitários

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: Em virtude da temática que serão discutidas em torno da aprendizagem cooperativa, talvez possa haver algum tipo de discordância ou conflitualidade de pensamentos entre os participantes da pesquisa, no decorrer da observação participante, o que é próprio do trabalho acadêmico. No entanto, caso isso ocorra, cada sujeito respondente terá toda a liberdade de seus pensamentos, comportamentos ou ideias E solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório de pesquisa, ou até mesmo, se desvincular da pesquisa em andamento. A pesquisa poderá acarretar risco psicológico leve relacionados ao estresse emocional e riscos de constrangimento em virtude de estar sendo observado e analisado. Haverá por parte dos pesquisadores o intuito de minimizar esses riscos, na medida que a idoneidade e sigilo das participantes serão mantidos. Apesar desses riscos, no geral, entendemos que a pesquisa não causará danos físicos, psicológicos graves, morais, intelectuais, sociais ou culturais aos sujeitos envolvidos, tendo em vista que as suas identidades serão preservadas, não havendo qualquer identificação dos pesquisados nos instrumentos de coleta de dados, nem no trabalho de dissertação, quando necessário utilizar-se-á de pseudônimos. Ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor, os arquivos com as informações que podem identificar de alguma maneira os sujeitos serão excluídos.

Benefícios: Os resultados da pesquisa serão de caráter público. Dessa forma, os sujeitos, a instituição envolvida e a sociedade em geral poderão apropriar-se dos seus resultados, rediscuti-los e propor novas reflexões sobre a aprendizagem cooperativa no âmbito da Educação Superior

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095  
**Bairro:** Cavallhada II **CEP:** 78.200-000  
**UF:** MT **Município:** CACERES  
**Telefone:** (65)3221-0067 **E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.842.035

como forma proposta de pedagogia apoiada na autonomia estudantil e no trabalho em grupos (células cooperativas). O benefício será social à medida que discutiremos tendo em vista o perpasso das práticas tradicionalistas de ensino e as contribuições da aprendizagem proposta em grupos, como contributo para a permanência dos acadêmicos na universidade e a conclusão dos cursos de graduação no tempo previsto, e servirá de apoio às reflexões da instituição envolvida e outras que por ventura se interessarem pela temática. Quanto aos impactos científicos, apontaremos o conjunto de informações acerca aprendizagem cooperativa e a permanência estudantil com enfoque dessa proposta nas universidades podendo realimentar as políticas públicas de acesso e permanência de estudantes

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta:

- Respeito aos participantes da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- Ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- Garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- Relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados de acordo com as exigências da resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS-Conselho Nacional de Saúde.

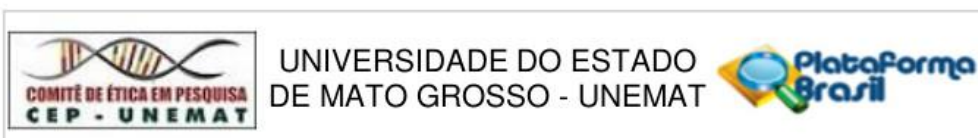
#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso CEP/UNEMAT após análise do protocolo em comento, de acordo com a resolução 466/2012 e a Norma Operacional 001/2013 do CNS, é de parecer que não há restrição ética para o desenvolvimento da pesquisa.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

<b>Endereço:</b> Av. Tancredo Neves, 1095	<b>CEP:</b> 78.200-000
<b>Bairro:</b> Cavallhada II	
<b>UF:</b> MT	<b>Município:</b> CACERES
<b>Telefone:</b> (65)3221-0067	<b>E-mail:</b> cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.842.035

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_799153.pdf	07/10/2016 09:55:02		Aceito
Outros	Termo_Comprom_2.pdf	07/10/2016 09:52:37	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Outros	Termo_Compromi_1.pdf	07/10/2016 09:50:32	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Karina.pdf	07/10/2016 09:36:46	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_final.doc	28/09/2016 19:39:32	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Outros	Oficio.pdf	28/09/2016 19:25:16	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Outros	Decla_ nao_iniciada.pdf	28/09/2016 19:16:59	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Outros	Decla_individual_do_participante.pdf	28/09/2016 19:12:55	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Outros	Decla_466.pdf	28/09/2016 19:12:18	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_4.pdf	28/09/2016 19:06:12	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_3.pdf	28/09/2016 19:05:52	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	28/09/2016 19:05:29	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_1.pdf	28/09/2016 19:05:05	Karina Nonato Mocheuti	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	28/09/2016 19:02:23	Karina Nonato Mocheuti	Aceito

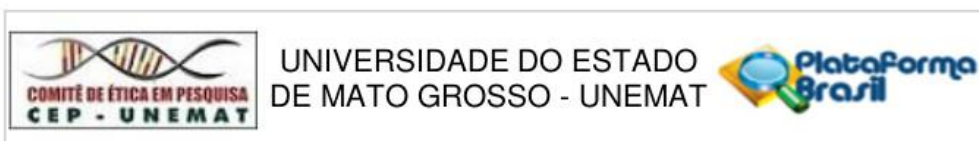
**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095  
**Bairro:** Cavallhada II  
**UF:** MT **Município:** CACERES  
**Telefone:** (65)3221-0067 **CEP:** 78.200-000  
**E-mail:** cep@unemat.br



Continuação do Parecer: 1.842.035

CACERES, 29 de Novembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Claumir Cesar Muniz**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Tancredo Neves, 1095  
**Bairro:** Cavahada II  
**UF:** MT      **Município:** CACERES  
**Telefone:** (65)3221-0067      **CEP:** 78.200-000  
**E-mail:** cep@unemat.br

## **APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DISTRIBUÍDO AOS DISCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA FOCCO**

Prezado discente,

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, nesta pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da UNEMAT e por este motivo solicitamos sua colaboração respondendo esse questionário vinculado a pesquisa: *“Aprendizagem Cooperativa na Educação Superior: um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso”*. Conforme consta no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT sob parecer Consubstanciado n°. 1.842.035, asseguramos que as informações coletadas nessa pesquisa serão analisadas numa dimensão global, não sendo necessária sua identificação pessoal. O questionário respondido deverá ser encaminhado para o e-mail [karinanonato@yahoo.com.br](mailto:karinanonato@yahoo.com.br) até o dia 25/05/2017.

Agradecemos sua atenção e colaboração.

Pesquisador responsável (orientanda) Karina Nonato Mocheuti  
Telefone: (65) 996155582  
E-mail: karinanonato@yahoo.com.br

Equipe de Pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite  
Telefone: (51) 81387797  
E-mail: denise.leite@hotmail.com.br

### **Etapa I – BIOMAPA DO DISCENTE:**

#### **1 – Curso:**

- (....) Arquitetura e Urbanismo
- (....) Ciência da Computação
- (....) Engenharia de Alimentos
- (....) Engenharia de Produção Agroindustrial
- (....) Direito

#### **2 – Semestre em curso:**

- (....)1º (....)2º (....)3º (....)4º (....)5º (....)6º (....)7º (....)8º (....)9º (....)10º

#### **3 – Turno:**

- (....) Matutino (....) Vespertino (....) Noturno (....) Integral

#### **4 – Período de Ingresso:**

- 2010/1 (....) 2010/2 (....)2011/1(....) 2011/2 ( ) 2012/1 (....) 2012/2 (....) 2013/1 (....) 2013/2 (....) 2014/1 (....) 2014/2 (....)2015/1(....) 2015/2 (....) 2016/1 (....) 2016/2 (....) 2017/1 (....)

#### **5 – Faixa etária (em anos):**

15 a 20 (...) 21 a 25 ( ... ) 26 a 30 ( ... ) 31 a 35 (....) 36 a 40 (....) 41 a 45 (...) 46 a 50 (.. .) 51 a 60 (....) 61 a 65 (....) acima de 65

**6 – Cor (de acordo com classificação adotada pelo IBGE)**

(....) branca (....)preta (....)amarela (....)parda (....)indígena. Etnia: \_\_\_\_\_

**Etapa II- QUESTÕES ESPECÍFICAS**

Nesta etapa do questionário procuramos identificar as ações que se relacionam com a aprendizagem e a permanência dos estudantes da graduação que participam das células de Aprendizagem Cooperativa. Assim, solicitamos sua opinião respondendo as questões abaixo. Solicitamos que fiquem a vontade quanto ao número de linhas/páginas utilizadas.

**7 –Como conheceu o Programa FOCCO?**

**8 –Quais foram os motivos que o levou a procurar as células de AC (Aprendizagem Cooperativa)?**

**9 – A quanto tempo participa do FOCCO?**

**10 – Qual a sua atuação no FOCCO ?**

(....) celulando (....) facilitador (....) articulador

**11 – Na sua opinião, em que a célula tem colaborado para você?**

**12 – Como as células tem colaborado para a sua permanência e conseqüentemente integralização do curso de graduação?**

**13 – Cite três potencialidades e três fragilidades do Programa FOCCO**

Potencialidades:

1) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fragilidades:

1) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável.

Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221 0000 ou pelo e-mail: [cep@unemat.br](mailto:cep@unemat.br).

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:** Título do projeto: **APRENDIZAGEM COOPERATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:** um estudo do Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso.

Pesquisador responsável (orientanda) Karina Nonato Mocheuti

Telefone: (65) 996155582

E-mail: [karinanonato@yahoo.com.br](mailto:karinanonato@yahoo.com.br)

Equipe de Pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite

Telefone: (51) 81387797

E-mail: [denise.leite@hotmail.com.br](mailto:denise.leite@hotmail.com.br)

**Descrição da pesquisa:** A pesquisa será realizada com acadêmicos celulandos e o professor coordenador local do câmpus universitário de Barra do Bugres da Unemat, ligados ao Programa de Formação de Células Cooperativas na Universidade do Estado de Mato Grosso, através da observação participante nas células de Aprendizagem Cooperativa e que posteriormente os dados serão reunidos, organizados, transcritos na integra e analisados, face ao referencial teórico.

**Objetivo Geral da pesquisa:** Analisar as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO), a fim de identificar o seu potencial e as suas eventuais fragilidades no contexto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

**Objetivos Específicos da pesquisa:**

- Conhecer o histórico da Aprendizagem Cooperativa;
- Caracterizar o Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) na Universidade do Estado de Mato Grosso e seus atos regulatórios



- Levantar quais e como são implementadas as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) na Universidade do Estado de Mato Grosso no câmpus Universitário de Barra do Bugres;
- Identificar as contribuições do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO) para a permanência dos estudantes universitários.

**Procedimentos, intervenções, tratamentos, métodos alternativos (atualmente em vigor):**

Para compreendermos os dados da pesquisa, ora proposta, faremos a descrição das emoções, sentimentos e dos relatos das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, através da observação participante e gravações de áudio e imagem dos envolvidos na pesquisa e posteriormente fazendo as devidas análises. Essas terão como referencial teórico a literatura nacional e internacional sobre o tema em questão. A partir dos registros dos elementos constitutivos do cotidiano da vivência dos sujeitos na célula de Aprendizagem Cooperativa do referido câmpus universitário, será possível analisar como são as ações educativas do Programa de Formação de Células Cooperativas (FOCCO).

**Período de participação, término e garantia de sigilo, direito de retirar o Consentimento a qualquer tempo:**

A pesquisa terá duração de dois anos, com início em novembro de 2016 e término em fevereiro de 2018. Sendo que a observação participante ocorrerá nos meses de março, abril e maio de 2017 Comprometemo-nos em manter sigilo os dados de todos os sujeitos e da instituição que participando da pesquisa, bem como o direito dos sujeitos de se retirarem em qualquer momento da pesquisa.

**Possíveis riscos ou desconforto:** Em virtude da temática que serão discutidas em torno da Aprendizagem Cooperativa, talvez possa haver algum tipo de discordância ou conflitualidade de pensamentos entre os participantes da pesquisa, no decorrer da observação participante, o que é próprio do trabalho acadêmico. No entanto, caso isso ocorra, cada sujeito respondente terá toda a liberdade de seus pensamentos, comportamentos ou ideias E solicitar a retirada dos dados conflituosos do relatório de pesquisa, ou até mesmo, se desvincular da pesquisa em andamento. A pesquisa poderá acarretar risco psicológico leve relacionados ao estresse emocional e riscos de constrangimento em virtude de estar sendo observado e analisado. Haverá por parte dos pesquisadores o intuito de minimizar esses riscos, na medida que a idoneidade e sigilo das participantes serão mantidos.

Apesar desses riscos, no geral, entendemos que a pesquisa não causará danos físicos, psicológicos graves, morais, intelectuais, sociais ou culturais aos sujeitos envolvidos, tendo em vista que as suas identidades serão preservadas, não havendo qualquer identificação dos pesquisados nos

instrumentos de coleta de dados, nem no trabalho de dissertação, quando necessário utilizar-se-á de pseudônimos.

Ao término da pesquisa os dados serão descartados, ou melhor, os arquivos com as informações que podem identificar de alguma maneira os sujeitos serão excluídos.

**Benefícios previstos:** Os resultados da pesquisa serão de caráter público. Dessa forma, os sujeitos, a instituição envolvida e a sociedade em geral poderão apropriar-se dos seus resultados, rediscuti-los e propor novas reflexões sobre a Aprendizagem Cooperativa no âmbito da Educação Superior como forma proposta de pedagogia apoiada na autonomia estudantil e no trabalho em grupos (células cooperativas). O benefício será social à medida que discutiremos tendo em vista o perpasso das práticas tradicionalistas de ensino e as contribuições da aprendizagem proposta em grupos, como contributo para a permanência dos acadêmicos na universidade e a conclusão dos cursos de graduação no tempo previsto, e servirá de apoio às reflexões da instituição envolvida e outras que por ventura se interessarem pela temática. Quanto aos impactos científicos, apontaremos o conjunto de informações acerca Aprendizagem Cooperativa e a permanência estudantil com enfoque dessa proposta nas universidades podendo realimentar as políticas públicas de acesso e permanência de estudantes.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço Institucional dos Pesquisadores e do Professor Orientador envolvido na pesquisa, onde poderá retirar todas suas dúvidas relacionadas a pesquisa.

Cáceres/MT,

Nome do Participante \_\_\_\_\_

RG/ ou CPF: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

Responsável: Karina Nonato Mocheuti

Mestrado em Educação/UNEMAT

## APENDICE D – QUADRO DE REDUÇÃO DOS DADOS COLETADOS - PARTE II DO QUESTIONARIO DISTRIBUÍDOS AOS ESTUDANTES

### Como conheceu o Programa FOCCO?

Estudante	Como foi o contato com o Programa FOCCO?	Atuação
EST 1	“Conheci o Programa FOCCO logo ao ingressar na faculdade através de uma <i>colega</i> de turma que já conhecia o Programa. A convite do mesmo comecei a participar da célula de FME, porém não entendi o real objetivo do projeto. No segundo semestre abriu o edital de seleção, participei e a partir dela comecei a entender melhor o objetivo do projeto.”	Articulador
EST 2	“Por <i>amigos</i> da faculdade.”	Celulando
EST 3	“Conheci o FOCCO através da <i>recepção dos calouros</i> , onde os integrantes do projeto apresentaram as intenções do FOCCO.”	Celulando
EST 4	“Por <i>amigos</i> e professores.”	Celulando
EST 5	“Com <i>colegas</i> de sala.”	Celulando
EST 6	“Através de pessoas que já cursavam e que participavam do FOCCO.”	Celulando
EST 7	“Com meus primos.”	Celulando
EST 8	“Conheci o FOCCO através de um articulador de célula, ele passou na sala de aula explicando o que era o projeto e convidando para participar.”	Celulando
EST 9	“Através da minha prima.”	Celulando
EST 10	“Através <i>dos alunos</i> da sala.”	Celulando
EST 11	“Através <i>dos alunos</i> da sala.”	Celulando
EST 12	“Com a <i>apresentação do Programa</i> no evento da interação.”	Celulando
EST 13	“Primeiramente, eu ouvi falar sobre o Programa FOCCO, um pouco antes de seu início <i>quando o edital foi divulgada</i> . Porém, não prestei tanta atenção assim e um semestre depois que o Programa tinha dado início, o então articulador L. D.R. divulgou sua célula para as turmas de Arquitetura e Urbanismo e resolvi participar dela.”	Articulador

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos conforme respostas dos questionário distribuído aos participantes da pesquisa.

### Quais foram os motivos que o levou a procurar as células de AC (aprendizagem cooperativa)?

Estudante	Motivações à procura das células de AC?	Atuação
EST 1	“A princípio apenas de acompanhar meu colega, depois por perceber que estudar em grupo era mais fácil do que sozinha e posteriormente <i>por conseguir aprender mais nas células do que até mesmo na sala de aula</i> , dessa forma apresentando um bom desempenho nas provas”.	Articulador
EST 2	“Foi a <i>dificuldade em entender a matéria</i> ”.	Celulando
EST 3	“Meu interesse foi em adquirir um <i>conhecimento complementar daquele que era apresentado em sala</i> ”.	Celulando
EST 4	“Foram as <i>dificuldades com a matéria</i> ”.	Celulando
EST 5	“Para <i>adquirir mais conhecimento</i> ”.	Celulando
EST 6	“Para <i>auxílio no desempenho na disciplina</i> ”.	Celulando
EST 7	“ <i>Dificuldades na disciplina e procura de mais conhecimento</i> ”.	Celulando

EST 8	“Eu vi como uma <i>oportunidade de aprendizagem e de interagir com os outros alunos</i> ”.	Celulando
EST 9	“Foram <i>as dificuldades na matéria</i> ”.	Celulando
EST 10	“Foi para ajudar <i>a tirar as dúvidas que eu não conseguia tirar na sala de aula e aprender um pouco mais</i> ”.	Celulando
EST 11	“Para <i>ajudar a tirar dúvidas</i> ”.	Celulando
EST 12	“Foi pelo dinamismo e a <i>integração com os Programas acadêmicos</i> ”.	Celulando
EST 13	“O que me chamou mais atenção foi o conteúdo e o método diferenciado de estudo, no qual não há um professor repassando o conhecimento e os alunos apenas recebendo conteúdo, como estamos acostumados, mas sim algo mais parecido com um grupo de estudos. Isso contribui para que todos se sintam à vontade de falar, pois as vezes um professor pode ser intimidador”.	Articulador

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos conforme respostas dos questionário distribuído aos participantes da pesquisa.

### Cite três potencialidades do Programa FOCCO?

Estudante	Potencialidades do Programa FOCCO	Atuação
EST 1	- Acredito que um dos maiores potenciais do FOCCO é o <i>incentivo à permanência dentro da faculdade, além de estimular o pensamento crítico e colaborar com o bom desempenho nas matérias</i> ; - Outro incentivo aos celulando é exercer a <i>pro atividade</i> dentro da faculdade, participando não apenas do FOCCO, mas também de outros projetos e atividades dentro da faculdade; - Incentiva o <i>desenvolvimento social</i> , facilitando a <i>convivência em grupos</i> e estimulando o <i>exercício da liderança e as relações interpessoais</i> . Podendo assim vir a contribuir no crescimento social, pessoal e profissional das pessoas; - O Programa também proporciona <i>uma interação com as outras pessoas</i> , dessa forma temos a oportunidade de <i>aumentar o nosso net work</i> ;	Articulador
EST 2	- Tem como potencialidade a possibilidade de <i>retirar duvidas</i> e proporcionar <i>mais interação com a matéria</i> e promover o diálogo entre os estudantes;	Celulando
EST 3	- Tem como potencial a ajuda que proporciona na <i>retirada de duvidas</i> com as matérias; - Ajuda no <i>relacionamento com o câmpus universitário</i> ; - Ajuda na <i>aquisição de conhecimento</i> ;	Celulando
EST 4	- Acredito que o FOCCO ajuda muito o estudante na faculdade, a <i>não desistir dos cursos</i> ; - Proporciona articuladores competentes e responsáveis;	Celulando
EST 5	- <i>Potencializa o conhecimento</i> ; -Ajuda na <i>melhora das minhas notas</i> ; - <i>Permaneço mais tempo na faculdade</i> ; - <i>Convivo com mais pessoas</i> ;	Celulando
EST 6	- Tem como potencial <i>o desenvolvimento social e a interação</i> com os colegas; -Ajuda no <i>desempenho nas disciplinas</i> ; - Auxilia os alunos a interagir com as atividades que a universidade oferece;	Celulando
EST 7	- Estimula a <i>permanência na faculdade</i> ; - <i>Diminui a reprovação</i> ; - Ajuda na <i>socialização com as novas pessoas</i>	Celulando
EST 8	- Proporciona <i>qualidade de aprendizagem</i> ; - O projeto de Aprendizagem Cooperativa tornar-se maior; - Estimula a <i>comunicação</i> ;	Celulando
EST 9	- Auxilia <i>nas notas na disciplina</i> ; - Colabora na <i>aprendizagem do outro</i> ;	Celulando
EST 10	- Promove a <i>melhora do conhecimento</i> ; - Promove a <i>aprendizagem e o trabalho em grupos</i> ;	Celulando

EST 11	- <i>Melhora o conhecimento;</i> - <i>Estimula o trabalho em grupo;</i>	Celulando
EST 12	- Estimula a harmonia, a cumplicidade e a aprendizagem compartilhada entre os alunos;	Celulando
EST 13	- O Programa FOCCO <i>estimula a cooperação</i> entre os estudantes, ao invés da competitividade que muita gente pratica; - Muitas vezes, os celulandos se sentem <i>mais à vontade para expor</i> suas dificuldades durante a célula d que durante a aula com o professor; - <i>Melhora o rendimento</i> dos celulandos até mesmo nas disciplinas que não possuem células; - Os estudantes passam <i>a se preocupar mais com o aprendizado</i> do que com o desempenho ou as notas;	Articulador

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos conforme respostas dos questionário distribuído aos participantes da pesquisa.

### Cite três fragilidades do Programa FOCCO?

Estudante	Fragilidades do Programa FOCCO	Atuação
EST 1	- Uma das maiores fragilidades do projeto <i>é a limitação de espaço físico no câmpus, pois diversas vezes não encontramos sala disponíveis para desenvolvermos a célula;</i> - Podemos observar que <i>muitos professores não compreendem</i> o que é o projeto e a atividade cooperativa dentro do campis; - Muitos <i>celulandos confundem o estudo cooperativo com tutoria</i> , dessa forma não apresentam <i>frequência assídua na célula</i> e apenas participam perto das provas como uma forma apenas de tirar dúvidas, dessa forma interpretando errado o objetivo do Programa;	Articulador
EST 2	- <i>Salas com pouca estrutura</i> para o desenvolvimento das células; - <i>Poucas horas para a retirada das dúvidas;</i>	Celulando
EST 3	- Nenhuma fragilidade ao meu ponto de vista;	Celulando
EST 4	- Muitas vezes não há salas para o desenvolvimento da célula, outras são pequenas e não cabem todos os estudantes que participam; - O Programa <i>não estar associado aos critérios de avaliação nas disciplinas</i> , pois os alunos mostrariam maior interesse;	Celulando
EST 5	- Sala pequenas para as células; - Em virtude dos cursos integrais os <i>horários disponíveis para as células são pequenos;</i> - A faculdade deveria dedicar maior atenção ao projeto;	Celulando
EST 6	- Limitação no espaço físico do câmpus; - Os alunos frequentam mais, perto das datas das provas; - <i>Pouca divulgação do projeto;</i>	Celulando
EST 7	- As salas para realização das células são pequenas; - É pouco divulgado; - Deveria ter mais apoio por parte dos professores;	Celulando
EST 8	- Infraestrutura e espaço reservado para o FOCCO pequeno; - <i>A pouca visibilidade entre os alunos;</i> - <i>A falta de tempo</i> , pois o curso é integral;	Celulando
EST 9	- Tem pouca divulgação; - Os alunos <i>procuram principalmente perto da época de prova;</i>	Celulando
EST 10	- Na minha opinião não tem fragilidades;	Celulando
EST 11	- Não tem fragilidades;	Celulando
EST 12	- Os cursos integrais sobrecarregam os estudantes e tem pouco tempo para participar das células;	Celulando
EST 13	- Alguns acadêmicos confundem o grupo de estudos com tutoria e pensam que as	Articulador

	<p>células serve apenas para retirar dúvidas, então acabam comparecendo aos encontros em véspera de avaliação ou entrega de trabalho na disciplina;</p> <p>- pode acontecer <i>de alguns membros da célula entenderem o conteúdo e outros não, deixando de expor as dificuldades, então além de não estarem entendendo o conteúdo, eles estão perdendo a oportunidade de desenvolver habilidades sociais;</i></p> <p>- Alguns acadêmicos que não entendem o propósito do Programa ficam com <i>indiferença em relação ao Programa;</i></p>	
--	--	--

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos conforme respostas dos questionário distribuído aos participantes da pesquisa.

### Como as células tem colaborado para a sua permanência e conseqüentemente integralização do curso de graduação?

Estudante	Colaboração do Programa para a permanência estudantil	Atuação
EST 1	<p>“Além de proporcionar um conhecimento maior sobre o conteúdo trabalhado, a célula também ajuda na questão de diminuir a timidez, incentivou o espírito de liderança e proporcionou novos ciclos de amizade”.</p> <p>“Através das células tenho oportunidade de lembrar alguns conteúdos, interagir e ter um acesso maior aos professores do curso”.</p>	Articulador
EST 2	<p>“Tem colaborado para o meu aprendizado, pois geralmente não entendemos a matéria em sala de aula e o FOCCO é o local onde tiramos todas as dúvidas”.</p> <p>Tem colaborado em vários fatores, mas principalmente me ajuda a entender os conteúdos das disciplinas aplicadas em sala de aula”.</p>	Celulando
EST 3	<p>“Tem ajudado nas dúvidas que tenho em relação aos conteúdos que é apresentado em sala”.</p> <p>“O FOCCO facilita o meu aprendizado e ajuda a adquirir o conhecimento”.</p>	Celulando
EST 4	<p>“O FOCCO tem ajudado muito, tirando as minhas dúvidas e na permanência do meu curso”.</p>	Celulando
EST 5	<p>“Colabora com mais conhecimento na retirada das dúvidas”.</p>	Celulando
EST 6	<p>“Tem ajudado a compreender melhor as disciplinas, melhorando a resolução de provas e atividades”.</p>	Celulando
EST 7	<p>“Tem me ajudado nas dificuldades e na aquisição de mais conhecimento”.</p> <p>“E ainda colaborando com meu desenvolvimento social”.</p>	Celulando
EST 8	<p>“Por ser um ambiente descontraído, as células me ajudam a compreender melhor o conteúdo passado em sala de aula e atirar minhas dúvidas”.</p> <p>“As células me fazem acreditar que é possível sim concluir a graduação, porque fazer uma faculdade não é fácil e as células ajuda muito aqueles que querem”.</p>	Celulando
EST 9	<p>Estudante não respondeu as questões que se referiam ao assunto.</p>	Celulando
EST 10	<p>“Contribui para melhorar o conhecimento”.</p>	Celulando
EST 11	<p>Estudante não respondeu as questões que se referiam ao assunto.</p>	Celulando
EST 12	<p>“Tem colaborado com o desenvolvimento do <i>companheirismo, aprendizado, afeto aos colegas e criatividade</i>”.</p> <p>“Pela forma dinâmica de aprendizado e eficiência do grupo, tem cativado meu interesse pelo câmpus”.</p>	Celulando
EST 13	<p>“Além de aprender duas vezes, pois aprendo para poder ensinar, a célula tem contribuído para o meu crescimento pessoal. Venho desenvolvendo certas habilidades sociais, aprendendo a lidar melhor com as pessoas. Também me tornei mais pro ativo e comunicativo”.</p> <p>“Aproveito o tempo que passo na sala do FOCCO para estudar o máximo possível, são oito horas semanais de estudo e pesquisa. Isso colabora para maior permanência e com isso tive mais facilidade em ter aprovação nas disciplinas e em apresentações”.</p>	Articulador

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora – dados extraídos conforme respostas dos questionário distribuído aos participantes da pesquisa.

## ANEXO A – RESOLUÇÃO Nº 038/2012 - CONEPE-UNEMAT



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



---

### RESOLUÇÃO Nº 038/2012 – AD REFERENDUM DO CONEPE

Institui e regulamenta o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso.

O Reitor da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o art. 32, X do Estatuto da UNEMAT, e considerando: o Processo nº. 033/2012-PRPPG;

RESOLVE AD REFERENDUM DO CONEPE:

Art. 1º. Criar o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO, vinculado a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

Parágrafo Único: Entende-se por células cooperativas um grupo de estudo em que todos os participantes ajudam-se, cooperando mutuamente, com o intuito de atingir um objetivo pré-estabelecido por todos.

Art. 2º. O Programa Formação de Células Cooperativas - FOCCO tem como finalidade o aumento da taxa de permanência e aprovação nos cursos de graduação, o estímulo à formação de capital social a partir do capital intelectual discente, bem como a formação de profissionais proativos e habilitados para o trabalho em equipe.

Art. 3º. São beneficiários deste programa, como bolsistas, os alunos matriculados nos cursos de graduação ofertados pela UNEMAT, que forem selecionados e participarem das oficinas realizadas durante o processo seletivo para criação de células cooperativas, desde que não estejam no último período do curso.

Art. 4º. São beneficiários deste programa os estudantes participantes das células cooperativas propostas pelos alunos selecionados no processo de seletivo.



Art. 5º. São beneficiários deste programa, como Coordenadores locais, os professores efetivos da UNEMAT indicados pela Coordenação de *Campus*.

Parágrafo Único: Os Coordenadores locais são os professores responsáveis pelo andamento do programa em cada *campus*.

Art. 6º. É de competência do aluno que participa do programa de células cooperativas:

I – participar de todo processo de seleção-formação, conforme agenda contendo datas e horários apresentada no edital de seleção;

II – ter 12 (doze) horas semanais disponíveis para a bolsa, que devem incluir dois períodos semanais de quatro horas consecutivas a serem utilizadas nas atividades das células cooperativas e o outro período restante a ser utilizado em atividades formativas junto com os coordenadores locais do programa;

III – não exercer qualquer atividade remunerada;

IV – estar matriculado em um curso de graduação da UNEMAT;

V – não ter concluído qualquer curso de graduação;

VI – não estar cursando outra graduação fora da UNEMAT.

Art. 7º. É de competência do coordenador local do Programa de Formação de Células Cooperativas:

I – organizar e realizar a etapa correlativa ao processo seletivo de bolsistas em seu campus;

II – organizar e implementar reuniões formativas de aprendizagem cooperativa junto aos bolsistas.

III – supervisionar e acompanhar os trabalhos dos bolsistas;

IV – enviar relatórios mensais aos Departamentos e à PROEG;

V – participar, sempre que solicitado, de reuniões promovidas pela PROEG referentes ao Programa de Formação de Células Cooperativas.

Art. 8º. Anualmente será definido o número de vagas disponíveis para o Programa de Formação de Células Cooperativas, respeitando-se a capacidade orçamentária e financeira da UNEMAT.

Art. 9º. A função do bolsista pode ser exercida na modalidade remunerada ou voluntária, definida conforme documento específico divulgado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG.

Art. 10. O bolsista de células cooperativas na modalidade remunerada perceberá o uma bolsa mensal com valor definido conforme, normas internas da UNEMAT.





ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO



---

Art. 11. A bolsa de células cooperativas não constitui cargo ou emprego, nem representa vínculo empregatício de qualquer natureza com a UNEMAT.

Art. 12. Anualmente a PROEG divulgará edital específico de seleção com o quadro de vagas disponíveis para o funcionamento do programa.

Art. 13. Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Art. 14. Revogam-se as disposições em contrário.

Sala da Reitoria da Universidade do Estado de Mato Grosso, em Cáceres/MT, 03 de agosto de 2012.

***Prof. Me. Adriano Aparecido Silva***  
Presidente do CONEPE

**ANEXO B – RESOLUÇÃO Nº 0010/2013- CONEPE-UNEMAT**

ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CONEPE

**RESOLUÇÃO Nº 0010/2013 – CONEPE**

Homologa a Resolução *Ad Referendum* N°038/2012 do CONEPE que Institui e regulamenta o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no uso de suas atribuições legais, considerando a decisão do Conselho tomada na 1.ª Sessão Ordinária realizada no dia 12 de junho de 2013.

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Homologar a Resolução *Ad Referendum* N°038/2012 do CONEPE, Institui e regulamenta o Programa de Formação de Células Cooperativas – FOCCO da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

**Art. 2º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua aprovação.

**Art. 3º.** Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Cáceres-MT, 12 de junho de 2013.

***Prof. Me. Adriano Aparecido Silva***

Presidente do CONEPE

## ANEXO C – RESOLUÇÃO Nº 019/2013- CONSUNI- UNEMAT



ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO



### RESOLUÇÃO Nº 019/2013–CONSUNI

Cria o Programa de Assistência Estudantil da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

O Presidente do Conselho Universitário – CONSUNI, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no uso de suas atribuições legais, que lhe conferem o art. 32, X do Estatuto da UNEMAT, e, considerando a decisão do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CONEPE, tomada na 1ª Sessão ordinária do Conselho, realizada no dia 12 de junho de 2013 e a decisão do CONSUNI, tomada na 1ª Sessão Ordinária, realizada no dia 19 de junho de 2013,

RESOLVE:

Art. 1º. Criar o Programa de Assistência Estudantil – PAE/UNEMAT, que visa propiciar aporte financeiro a discentes regulares dos cursos de graduação da UNEMAT, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, promovendo melhores condições para a conclusão de cursos.

Art. 2º O Programa de Assistência Estudantil é constituído por um conjunto de ações:

I – Bolsa Apoio: Suporte financeiro ao discente de carência socioeconômica que realizará atividades que contribuam para a sua formação e desenvolvimento profissional, visando a permanência destes discentes nos cursos de graduação da UNEMAT, superando a carência de formação no ensino fundamental e médio, possibilitando-lhe melhor desempenho acadêmico e qualificação profissional;

II – Auxílio Alimentação: Suporte financeiro destinado a suprir as necessidades alimentares de discentes regularmente matriculados em cursos de graduação na UNEMAT, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica devidamente aprovados em seleção específica;

III – Auxílio Moradia: Suporte financeiro destinado a garantir moradia aos discentes, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, que residam fora do domicílio de seus pais, tutores ou equivalentes, para desenvolver seus estudos;

IV – Auxílio Publicação/Representação: Suporte financeiro para a participação de discentes da UNEMAT, que pretendem publicar e/ou apresentar trabalhos em eventos técnico-científicos, que não estejam previstos como atividade obrigatória da modalidade de bolsa, e de representantes de entidades estudantis dos cursos de graduação presencial em eventos fora da UNEMAT, em atividades de intercâmbio didático-científico e político-acadêmico de abrangência regional e nacional, em localidades distintas do Campus de origem do seu curso.



Art. 3º. O Programa de Assistência Estudantil – PAE, será coordenado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE com recursos previstos no orçamento anual da Instituição e, também, com recursos advindos do Sistema de Seleção Unificada – SISu, do Ministério da Educação – MEC.

Art. 4º. A seleção dos discentes deverá estar condicionada ao cumprimento das etapas previstas em normas específicas para cada tipo de auxílio, assim como, nos editais de seleção.

Art. 5º. O discente beneficiado por qualquer modalidade do Programa de Assistência Estudantil PAE/UNEMAT não possui vínculo empregatício com a UNEMAT;

Art. 6º O discente selecionado para o recebimento de Bolsa Apoio deverá desenvolver atividades acadêmicas ou administrativas em sua unidade de vinculação, que terão duração de até 11 meses no ano.

Parágrafo Único. A carga horária do discente beneficiado com a Bolsa Apoio para execução do Plano de Atividades previsto será estabelecida através de Resolução específica.

Art. 7º A concessão de qualquer um dos auxílios que compõem o Programa de Assistência Estudantil – PAE deverá ser precedida de assinatura de Termo de Compromisso celebrado entre o discente beneficiado e a UNEMAT.

Parágrafo Único. O disposto no Art. 7º não se aplica à concessão de Auxílio Publicação/Representação.

Art. 8º O discente selecionado para o recebimento de qualquer um dos auxílios que compõem o Programa de Assistência Estudantil – PAE somente receberá o benefício após a assinatura do Termo de Compromisso ou emissão de portaria pela Reitoria da UNEMAT.

Parágrafo Único. O disposto no Art. 8º não se aplica à concessão de Auxílio Publicação/Representação.

Art. 9º Será permitido ao discente selecionado, o acúmulo de Auxílios nos seguintes casos:

§1º. Auxílio Moradia e Auxílio Alimentação;

§2º. Auxílio Moradia ou Alimentação e uma Bolsa;

§3º. Auxílio Publicação/Representação e quaisquer outros tipos de Auxílio ou Bolsa, respeitadas resoluções específicas.

Art. 10. O discente beneficiado por qualquer um dos auxílios que compõem o Programa de Assistência Estudantil – PAE terá seu benefício cancelado automaticamente, nos seguintes casos:



- I – Por solicitação do discente, mediante preenchimento de formulário específico, disponibilizado na página da PRAE;
- II – Por solicitação do orientador, quando couber, respaldado pelo relatório, considerando o não cumprimento das obrigações previstas no Plano de Atividade;
- III – Em caso de trancamento de matrícula, abandono ou conclusão do curso;
- IV – Quando houver sofrido penalidade disciplinar;
- V – Quando houver reprovação em mais de 20% das disciplinas cursadas no período de concessão do auxílio/bolsa;
- VI – Quando comprovado que o discente possui vínculo empregatício;
- VII – Quando comprovada a omissão de informações ou prestadas informações falsas por parte do discente, no preenchimento do formulário socioeconômico e/ou na apresentação de documentação falsa;

§ 1º. O disposto no Art. 10 e seus incisos, não se aplica a concessão de Auxílio Publicação/Representação.

§ 2º. Somente a PRAE poderá consumir o desligamento do discente do Programa de Assistência Estudantil, após a análise das solicitações apresentadas.

Art. 11. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 12. Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho Universitário – CONSUNI, em Cáceres/MT, 19 de junho de 2013.

**Prof. Me. Adriano Aparecido Silva**  
Presidente do CONSUNI