



INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: PROTAGONISMO DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS NO DESENVOLVIMENTO REGIONAL

ORGANIZADORES:

Elenita Conegero Pastor Manchope (Unioeste)

Andréa de Araújo (Uema)

Dayse Lago de Miranda (Uneb)

Fabiano Goncalves Costa (Uenp)

Gladis Massini-Cagliari (Unesp)

Nara Lúcia Perondi Fortes (Unitau)

Paulo Sérgio Wolff (Unioeste)

Soraia Cristina Tonon da Luz (Udesc)

Vera Maquêa (Unemat)



REITOR Paulo Sérgio Wolff
VICE-REITOR Moacir Piffer

EDITORA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - EDUNIOESTE

Conselho Editorial

Aparecida Feola Sella
Silvio César Sampaio
Sandra Regina Belotto
Jair Antonio Cruz Siqueira
Kátia Fabiane Rodrigues
Cláudia Barbosa
Renata Camacho Bezerra
Marta Botti Capellari
Luís Daniel Giusti Bruno
Carla Lilliane Esquivel
Marli Renate Von Borstel Roesler

Clarice Cristina Corbari
Elenita Conegero Pastor Manchope
Irene Carniatto de Oliveira
Rafael Andrade Menolli
José Carlos da Costa
Flávio Pereira
Eduardo Nunes Jacondino
Rose Mary Helena Quint Silochi
Dartel Ferrari de Lima
Roberto Saraiva Kahlmeyer Mertens
Valderi Pacheco dos Santos

Equipe

Aparecida Feola Sella
Diretora

Renan Paulo Bini
Assessor Especial

Higor Miranda Cavalcante
Revisor

Clarice Cristina Corbari
Editora-Chefe

Solange Gorette Moreira Pizzatto
Assistente Editorial

Andreia Aparecida Colares
Estagiária

A Edunioeste é afiliada à

**INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:
PROTAGONISMO DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS E MUNICIPAIS NO
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ORGANIZADORES:

Elenita Conegero Pastor Manchope (Unioeste)

Andréa de Araújo (Uema)

Dayse Lago de Miranda (Uneb)

Fabiano Gonçalves Costa (Uenp)

Gladis Massini-Cagliari (Unesp)

Nara Lúcia Perondi Fortes (Unitau)

Paulo Sérgio Wolff (Unioeste)

Soraia Cristina Tonon da Luz (Udesc)

Vera Maquêa (Unemat)



Cascavel

2018

© 2018, EDUNIOESTE

Capa
Rangel Gomes Sacramento

Revisão
Clarice Cristina Corbari, Aparecida Feola Sella e Higor Miranda Cavalcante

Arte Final e Diagramação
Renan Paulo Bini

Ficha Catalográfica
Helena Soterio Bejio

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

I61

Interiorização do Ensino Superior: protagonismo das universidades estaduais e municipais no desenvolvimento regional. / organizado por Elenita Conegero Pastor Manchope ... [et al.]. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2018.
405 p.

ISBN: 978-85-7644-345-2

1. Ensino superior. 2. Universidades estaduais. 3. Universidades municipais. 4. Desenvolvimento regional. I. Manchope, Elenita Conegero Pastor, Org. II. Título.

CDD 20.ed.378
CIP-NBR 12899

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

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

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

**INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR:
PROTAGONISMO DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS E MUNICIPAIS NO
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

ORGANIZADORES:

Elenita Conegero Pastor Manchope (Unioeste)

Andréa de Araújo (Uema)

Dayse Lago de Miranda (Uneb)

Fabiano Gonçalves Costa (Uenp)

Gladis Massini-Cagliari (Unesp)

Nara Lúcia Perondi Fortes (Unitau)

Paulo Sérgio Wolff (Unioeste)

Soraia Cristina Tonon da Luz (Udesc)

Vera Maquêa (Unemat)



Cascavel

2018

SUMÁRIO

- 09 PREFÁCIO
- 11 APRESENTAÇÃO
- 21 PARTE 1
- 23 A democratização das condições de permanência dos estudantes da Universidade Estadual do Maranhão
- 31 Evasão escolar: um fenômeno a ser enfrentado
- 47 Políticas de inclusão e permanência no Ensino Superior público: apontamentos sobre o combate à evasão na Unicentro
- 61 Política de assistência estudantil no Ensino Superior: acesso e permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica
- 79 Liga Acadêmica Paraense de Pediatria Clínica e Cirúrgica (Lappecc): estímulo ao estudo e à permanência dos alunos do curso de Medicina
- 99 Ações afirmativas na Uenp: política para inclusão e desenvolvimento da região Norte do Paraná
- 127 O objetivo faz o método: perspectivas para o cálculo do índice anual de evasão na Unesp
- 141 Política de ensino na Unioeste: democratização do acesso e política de permanência e conclusão discente
- 169 Educação Superior: do acesso à permanência – em questão, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)
- 191 Ensino Superior, acesso e evasão em Engenharia da Computação: identidades discentes, projetos e tutoria
- 219 PARTE 2
- 221 O papel da universidade: contribuições da Unicentro para o desenvolvimento da região central do Paraná
- 235 O ensino de empreendedorismo, inovação e educação fiscal, via extensão universitária, para crianças do Ensino Fundamental: o caso da parceria Udesc-Uergs

- 259 “Celíacos na Ueço”: da extensão universitária à pesquisa científica
- 277 Educação e integração: popularização da ciência e tecnologia promovendo o desenvolvimento regional
- 295 Instituições de Ensino Superior Municipais e a relevância para o desenvolvimento regional: relato sobre o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca
- 321 A Universidade do Estado de Mato Grosso no contexto do desenvolvimento regional
- 331 Práticas na Educação Superior pública estadual com impacto no desempenho de alunos e inovação na prática docente: as iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão
- 351 Programa Institucional Núcleo Docente Estruturante (NDE): valorização do ensino de graduação
- 367 Educação interprofissional: experiência em cursos da área de Saúde
- 387 Formação de professores: ressignificação da prática pedagógica no Parfor da Universidade Estadual de Maringá

PREFÁCIO

O livro *Interiorização do Ensino Superior: protagonismo das universidades estaduais e municipais no desenvolvimento regional* representa ações efetivas das universidades estaduais e municipais de todo o Brasil. Neste segundo volume, sob a organização dos Professores Elenita Conegero Pastor Manchope (Unioeste), Andréa de Araújo (Uema), Dayse Lago de Miranda (Uneb), Fabiano Gonçalves Costa (Uenp), Gladis Massini-Cagliari (Unesp), Nara Lúcia Perondi Fortes (Unita), Paulo Sérgio Wolff (Unioeste), Soraia Cristina Tonon da Luz (Udesc) e Vera Maquêa (Unemat), a qualidade do ensino é o foco de atenção, na perspectiva do compromisso com políticas defendidas e apoiadas pela Câmara de Graduação da Abruem, de forma compartilhada, conjunta, justamente porque é decorrente da concepção de Educação Superior inclusiva, inovadora e democrática.

O presente volume referenda a importância das IES estaduais e municipais no atendimento aos anseios da sociedade, em nível nacional, regional e, principalmente, local, haja vista o perfil das instituições envolvidas. A presença das IES no interior do país garante, para as gerações atuais e futuras, perspectiva de trabalho e consequente reflexão adequada sobre temas como saúde e educação, e, por conseguinte, perspectiva de formação de uma maior complexidade cultural, de reflexão sobre as condições de vida, de uma dinâmica científica, técnica e humana nas relações entre os pares.

As duas partes de que está formado este volume contemplam a consideração pelo perfil do estudante que se insere na universidade, pelo período em que atravessa essa fronteira tripartite do ensino, da pesquisa e da extensão. Estudante, professor e técnico expressam a soma de relações humanas transformadoras e altamente sensibilizadas por este momento em que a inclusão social, por meio do reconhecimento das minorias, rende, na formação discente, a revisão dos padrões institucionais tradicionais.

Instituições estaduais e municipais respondem à importância de refletir sobre políticas de inclusão, permanência, retenção e evasão instituídas. Para enfrentar

esses desafios, a Câmara projeta ações para a formação docente, tanto em termos de respeito às diferenças das áreas do conhecimento quanto em termos de como as tecnologias atuais reconfiguram os saberes. E este livro torna públicas as exitosas experiências das IES envolvidas, à medida que insere visibilidade e disseminação, que podem ser compartilhadas mais amplamente. Tanto na Parte 1, que acomoda resultados de políticas e ações voltadas ao acesso e à permanência do estudante no Ensino Superior, quanto na Parte 2, cujos textos contêm reflexões sobre trabalhos que impactam o desenvolvimento regional e ações inovadoras no ensino e na extensão, nota-se um apaixonante caminho de empenho, colaborações, reuniões, debates diagnósticos, propostas de ação docente, e muito mais. Convido o leitor a passear por esse caminho de êxito e entusiasmo.

Paulo Sérgio Wolff

APRESENTAÇÃO

A Câmara de Graduação da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem) vem se dedicando, nos últimos anos, à formação dos estudantes nos cursos de graduação das instituições estaduais e municipais e tem constatado a importância de refletir, propor e dar publicidade a políticas de inclusão, permanência e enfrentamento da retenção e da evasão. Para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, e tentando responder a perguntas que são lançadas às universidades, a Câmara tem se preocupado também com a formação docente, com a preparação para a inserção das tecnologias atualmente disponíveis e com a formação de pessoas para dar conta da elaboração de novos cenários educacionais, visando ao aluno e sua aprendizagem. E foi nessa perspectiva que, no ano de 2017, foi publicado o livro *Relatos de experiências exitosas das IES: formação docente do Ensino Superior, assistência estudantil e pedagógica*, publicado pela Edunioeste. O livro resultou em mais de 400 páginas de relatos de experiências de sucesso, expressando a criatividade e o esforço empreendidos pelas IES na busca de solução dos problemas abordados.

Neste segundo volume, a preocupação com a qualidade do ensino e com as estratégias e políticas de inclusão dá continuidade às temáticas que motivaram a produção do primeiro livro, consolidando a Câmara de Graduação da Abruem como um espaço de experiências compartilhadas, colaborativas e cooperativas, em que todas as IES, juntas, fortalecem-se na busca comum de melhores resultados para uma Educação Superior inclusiva, inovadora e democrática. Além disso, a Câmara investe, com este volume, na socialização de estudos que demonstram a importância das IES estaduais e municipais para o desenvolvimento regional, considerando que, na grande maioria, essas instituições atendem o interior do país, em seus respectivos estados, e promovem impacto direto sobre a melhoria da qualidade de vida da região, bem como sobre o próprio sistema educacional.

Os capítulos que apresentamos a seguir compõem um momento de suspensão no cotidiano que abriga cada estudante, cada professor e cada técnico

envolvidos no processo educacional: suspensão porque a realidade nos demanda uma ação imediata, e precisamos da mediação do tempo e da reflexão para conceber novos sentidos àquilo que realizamos, ao trabalho que desenvolvemos, às relações humanas que qualificamos em nossa profissão.

A Parte 1, destinada à apresentação de resultados de políticas e ações voltadas ao acesso e à permanência do estudante no Ensino Superior, inicia-se com o capítulo intitulado **A democratização das condições de permanência dos estudantes da Universidade Estadual do Maranhão**, de autoria de Marília Albuquerque de Sousa Martins e Paulo Henrique Aragão Catunda. Os autores abordam o Programa de Assistência Estudantil da Universidade Estadual do Maranhão (Uema), tomando-o como um instrumento de democratização das condições de permanência dos estudantes ao buscar minimizar os efeitos das desigualdades sociais e reduzir as taxas de evasão e retenção. Ao relacionar esse programa com o sistema de cotas e a isenção na inscrição para o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (Paes), os autores demonstram uma mudança significativa no perfil do estudante da Uema, pois essas ações permitiram maior mobilidade territorial e justiça social, o que causou, ao mesmo tempo, a necessidade de suporte para a permanência dos estudantes.

No segundo capítulo, intitulado **Evasão escolar: um fenômeno a ser enfrentado**, as autoras Cristiane Raquel Selle Gubert, Bianca Franz Dalberto, Edlamar Kátia Adamy, Fabiele Müller, Ivete Maroso Krauzer, Itelvina Cavalheiro Cima, Fernanda Fabiana Ledra, Marilene Franceschini, Tania Maria Ascari, Sara Angelita Goellner e Gilvania Mascarello relatam estratégias para evitar a evasão efetivadas na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), que podem servir para reduzir os índices de evasão no Ensino Superior, de forma geral. Por meio desse relato de experiência, as autoras apresentam as ações direcionadas para o apoio psicopedagógico aos acadêmicos e o sucesso de medidas dessa natureza no desempenho dos alunos.

No capítulo **Políticas de inclusão e permanência no Ensino Superior público: apontamentos sobre o combate à evasão na Unicentro**, os autores Cláudia Cabral Rezende, Regina Célia Habib Wipieski Padilha, Márcio André Martins e Christian Ciquelero registram apontamentos de pesquisas realizadas

na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), no Paraná, em relação à evasão nos cursos de graduação. São considerados fatores relativos a questões étnicas, físicas, intelectuais, de gênero, entre outras, que são percebidos como aspectos problemáticos e de preconceitos que tornam o percurso acadêmico difícil e, muitas vezes, excludente.

Em **Política de assistência estudantil no Ensino Superior: acesso e permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica**, de autoria de Mara Cristina Ribeiro, Murillo Nunes de Magalhães, Nailena Maika da Rocha Vieira, Marinho da Silva Correia, Ivana Lima Moura, Liliane Correia Toscano de Brito Dizeu, Ana Paula Monteiro Rêgo, Cristiane Maria Alves Martins e Henrique de Oliveira Costa, apresentam-se dados provenientes de pesquisas de iniciativa da gestão administrativa da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal), as quais vêm contribuindo para a compreensão, discussão, análise situacional e elaboração de propostas de qualificação das políticas voltadas ao estudante, considerando aqueles em vulnerabilidade econômica e social. Ao apontar alguns fatores, os autores mostram que, entre as causas que impulsionam a desistência da continuidade da graduação, estão a infraestrutura, a qualidade do corpo docente e a atenção sociopedagógica oferecida, além de motivos pessoais e individuais dos estudantes que devem ser observados e estudados, com a finalidade de estabelecer política estudantil específica.

No capítulo intitulado **Liga Acadêmica Paraense de Pediatria Clínica e Cirúrgica (Lappecc): estímulo ao estudo e à permanência dos alunos do curso de Medicina**, os autores Pedro Carneiro-Marinho, Aline Carolina Castro Mota, Carla Hineida da Silva de Andrade, Danielma Carvalho de Lima, Sarah Maria de Lima Faro, Francisco Daniel da Silva Pires, Gabriel Felipe Perdigão Barros Monteiro, Lavínia Dias Tavares, Juliana Risuenho Sampaio Moraes e Márcia de Fátima Maciel de Rojas apresentam a liga de acadêmicos e professores do curso de Medicina da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade Estadual do Pará (Uepa), denominada Lappecc, e mostram como são importantes associações desse tipo para a formação profissional dos estudantes, seja na produção do conhecimento, seja nas relações que se estabelecem com a comunidade, campo fundamental para a atuação do profissional da área da Saúde. A importância de

formar esse profissional de modo mais atuante, proativo e com capacidade de interagir melhor com a comunidade onde atuará é um dos resultados positivos desse trabalho.

No capítulo **Ações afirmativas na Uenp: política para inclusão e desenvolvimento da região Norte do Paraná**, os autores Ana Paula Belomo Castanho Brochado, Ana Paula de Oliveira Gomes, Antonio Donizete Fernandes, Carla Holanda da Silva, Cleiton Ferraz Souza, Fabiano Gonçalves Costa, Fátima Aparecida da Cruz Padoan, James Rios de Oliveira Santos, Jean Carlos Moreno, Leandro Fagner de Almeida, Mauro Januário e Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo relatam a criação da Comissão para Estudos de Ações Afirmativas da Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp), instituída recentemente, com o objetivo de alinhar a instituição à prática da distribuição de percentuais das vagas do Ensino Superior no contexto de uma política de ações afirmativas. Considerando que essa universidade, até então, figurava entre as IES do Estado do Paraná que ainda não tinham implantado essa política, os autores consideram que a Uenp não podia continuar à margem das políticas de inclusão presentes nas IES públicas brasileiras.

No capítulo **O objetivo faz o método: perspectivas para o cálculo do índice anual de evasão na Unesp**, os autores Gladis Massini-Cagliari, Maria Aparecida Custódio Domingues, Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti, Fernando Ferrari Putti, Iraíde Marques de Freitas Barreiro e Rogério Luiz Buccelli apresentam uma nova possibilidade de análise das causas de evasão. Nessa perspectiva, os autores pretendem avançar na análise já realizada pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), cruzando os resultados relativos à evasão dos cursos e da universidade com a forma de entrada dos estudantes: se pelo Vestibular Universal, se pela Reserva de Vagas – Escola Pública ou se pela Reserva de Vagas – Escola Pública + PPI. O cruzamento com o *status* de calouro ou veterano foi fundamental para a averiguação da eficácia das políticas de permanência estudantil adotadas pela universidade.

No capítulo **Política de ensino na Unioeste: democratização do acesso e política de permanência e conclusão discente**, as autoras Liliam Faria Porto Borges e Vanice Schossler Sbardelotto apresentam o impacto das políticas de ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) da gestão 2012-2015,

incluindo-se a diversificação das formas de ingresso, que resultou no preenchimento de 97% de ocupação das vagas. As autoras entendem que a ampliação da ocupação democrática dessas vagas e a atenção a questões referentes ao ensinar e ao aprender passa a constituir o coração da vida universitária, contemplando o acesso, a permanência e a integralização dos cursos de graduação na Unioeste.

O capítulo **Educação Superior: do acesso à permanência – em questão, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)**, de autoria de Andressa Radaelli e Adrian Alvarez Estrada, perfaz uma análise da Política de Assistência Estudantil na Educação Superior pública, com base no pressuposto de que a finalidade da Assistência Estudantil é prover os recursos necessários aos estudantes da Educação Superior para concluir seus estudos sem que haja abandono, trancamento de matrícula ou evasão. Nesse sentido, os autores refletem sobre o acesso e a permanência do estudante ao ingressar na universidade pública, evidenciando mecanismos utilizados para garantir esse direito aos estudantes das universidades públicas brasileiras por meio do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), e da Portaria Normativa nº 25, de 28 de dezembro de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest). Os dados apresentados possibilitam compreender que a expansão do acesso vai além do garantir o ingresso na universidade: é necessário também gerar condições de permanência na vida acadêmica universitária.

Finalizando a primeira parte deste volume, o capítulo **Ensino Superior, acesso e evasão em Engenharia da Computação: identidades discentes, projetos e tutoria**, de autoria de Fani Averbuh Tesseler, Leticia Vieira Guimarães, Aaron Concha Vásquez Hengles e Debora da Silva Motta Matos, apresenta o perfil dos estudantes que ingressavam na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) sem conhecimento prévio de seu funcionamento e desprovidos de base para ingresso no Ensino Superior. Diante do problema constatado, os autores demonstram como a proposição de ações de ordem pedagógica podem melhorar o desempenho e o sucesso dos estudantes, por meio do princípio da identidade de resistência, referindo-se ao processo de sua construção na sociedade em rede. A necessidade de acompanhamento, seja de profissionais da instituição ou da própria família, é

destacada pelos autores como um dos mecanismos de inclusão, considerando-se as pessoas com deficiência, em sua variedade e natureza.

Na Parte 2, apresentam-se textos que discutem ações que impactam o desenvolvimento regional e ações inovadoras no ensino e na extensão. No primeiro capítulo desta parte, **O papel da universidade: contribuições da Unicentro para o desenvolvimento da região central do Paraná**, os autores Regina Célia Habib Wipieski Padilha, Cláudia Cabral Rezende, Márcio André Martins e Christian Ciquelero apresentam uma reflexão sobre a constituição histórica da universidade pública brasileira e, em seguida, um relato sobre a importância da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) para os municípios da região central do Estado do Paraná atendidos pela instituição. Os autores destacam, portanto, o impacto da instituição no desenvolvimento socioeconômico de sua região de abrangência e a contribuição para a ampliação da produção e disseminação do conhecimento científico, acompanhada pelos desafios globais de construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

No capítulo **O ensino de empreendedorismo, inovação e educação fiscal, via extensão universitária, para crianças do Ensino Fundamental: o caso da parceria Udesc-Uergs**, de autoria de Ana Paula do Espírito Santo Becker, Martha Kaschny Borges, Zenicleia Angelita Deggerone e Eduardo Janicsek Jara, apresenta-se uma importante reflexão sobre Projeto de Lei que tramita no Senado Federal e que visa a tornar o ensino de empreendedorismo obrigatório em todos os níveis da Educação Básica. Ao considerar que o conceito de empreendedorismo está fortemente associado a temas transversais como educação fiscal, responsabilidade social, inovação, criatividade e tecnologia, os autores defendem que é preciso uma compreensão mais ampla do que se pode chamar de atitude empreendedora. Os autores relatam a experiência de oficina sobre Empreendedorismo, Inovação e Educação Fiscal realizada pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (Uergs), e vislumbram possibilidades de trabalhar o tema nas escolas por meio de ações extensionistas na perspectiva do desenvolvimento da região.

No capítulo seguinte, intitulado **“Celíacos na Uezo”: da extensão universitária à pesquisa científica**, as autoras Catharina Eccard Fingolo, Sabrina

da Silva Dias e Aline Fonseca da Silva Soares apresentam um caso de abordagem da doença celíaca e intervenção na comunidade realizada pela Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (Uezo). Os autores avaliam que a busca por informações científicas e novos produtos relacionados à doença celíaca é cada vez mais frequente, o que tornam imprescindíveis ações educativas que melhorem a adesão à dieta para celíacos e à disseminação de conhecimento. Por meio de um projeto de extensão, foram realizadas atividades centradas na divulgação de informações sobre a doença celíaca e no desenvolvimento de produtos alimentícios alternativos para esse grupo de pessoas, as quais são relatadas pelos autores.

O capítulo intitulado **Educação e integração: popularização da ciência e tecnologia promovendo o desenvolvimento regional**, de autoria de Ida Carolina Neves Direito, Alexander Machado Cardoso, Andressa Sbano da Silva, Andrew Macrae, Barbara Alvarenga Peckle, Catharina Eccard Fingolo, Cristiane Pimentel Victório, Denise Maria Mano Pessôa, Dora dos Santos Costa, Edmilson Monteiro de Souza, João Victor Rego Ferreira, Judith Liliana Solórzano Lemos, Juliana Barbosa Succar, Lidiane Coelho Berbert, Marise Costa de Mello, Renata Angeli, Vinicius Ribeiro Flores e Maria Cristina de Assis, discute o papel crucial para o desenvolvimento regional que a Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (Uezo), no Rio de Janeiro, vem desempenhando no quadro da produção científica e tecnológica, da divulgação e popularização dos conhecimentos gerados na universidade. O capítulo mostra, também, que essa relação com a sociedade – em que um dos meios é a realização de oficinas interativas – tem contribuído para a conscientização ambiental e para o desenvolvimento sustentável, gerando efeitos positivos na comunidade, que, ao se apropriar desses conhecimentos, produz melhorias para sua própria vida, coletiva e individualmente.

No capítulo **Instituições de Ensino Superior Municipais e a relevância para o desenvolvimento regional: relato sobre o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca**, os autores Silvio Carvalho Neto e Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira apresentam um estudo de caso, bastante inovador, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-Facef) e demonstram que o programa, de caráter multidisciplinar, configura-se

como espaço de pesquisa entre diversos campos do conhecimento voltados para problemas relacionados ao desenvolvimento regional. As pesquisas produzidas por esse programa e pelas ações de ensino do Uni-Facef, que tem mais de 65 anos de existência, têm modificado o perfil social e econômico da região.

O capítulo intitulado **A Universidade do Estado de Mato Grosso no contexto do desenvolvimento regional**, de Vera Maquêa, apresenta uma linha histórica de transformações que levaram uma instituição municipal localizada no interior do Estado de Mato Grosso a se tornar uma universidade de médio porte, assumida pelo poder público estadual. O texto aborda, também, o impacto da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) na configuração desse estado por meio do tripé ensino-pesquisa-extensão e, fundamentalmente, a transformação da vida das pessoas que vivem nas regiões mais afastadas da capital.

No capítulo seguinte, **Práticas na Educação Superior pública estadual com impacto no desempenho de alunos e inovação na prática docente: as iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão**, as autoras Andréa de Araújo, Hermeneilce Wasti Pereira Cunha e Sanny Fernanda Nunes Rodrigues apresentam algumas das iniciativas administrativas dessa universidade na busca da melhoria da qualidade do ensino de graduação. O enfoque na prática docente e o estímulo à inovação pedagógica e/ou tecnológica são tratados como iniciativas produtivas e eficientes para o aprimoramento do desempenho acadêmico dos alunos. O estudo busca identificar as políticas institucionais e seu impacto no enfrentamento dos desafios colocados pelo tripé ensino-pesquisa-extensão.

No capítulo intitulado **Programa institucional Núcleo Docente Estruturante (NDE): valorização do ensino de graduação**, os autores Soraia Cristina Tonon da Luz, Jadna Lúcia Neves Heinzen, Rita de Cássia Paula Souza, Maristela Mendes e Juciane Rodrigues de Abreu descrevem o referido programa, implementado na Universidade Estadual de Santa Catarina (UFSC), contemplando seus avanços e desafios em suas duas edições. As atividades estão centradas em estratégias que possibilitem trabalhar os cinco pilares do programa, a saber: 1) aprimoramento da habilidade de leitura interpretativa e crítica; 2) desenvolvimento de idiomas, cultura e conhecimentos gerais; 3) tipos de avaliação do processo de

ensino e aprendizagem de caráter interdisciplinar, contemplando os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais; 4) integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes do currículo; e 5) identidade institucional. Programas dessa natureza são essenciais não somente por contribuir com o fortalecimento da qualidade do ensino, mas também nos processos avaliativos internos e externos. O conjunto dessas ações repercute no combate à evasão.

O capítulo **Educação Interprofissional: experiência em cursos da área de Saúde**, de autoria de Edson Arpini Miguel, Rosilda das Neves Alves e Adriana Lenita Meyer Albiero, discute a importância da Educação Interprofissional na área da Saúde para aprimorar atitudes, conhecimento, habilidades e comportamentos para a prática colaborativa. Os autores descrevem a criação e implementação de disciplinas interprofissionais nos cursos da área de Saúde da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com foco na atuação em Atenção Primária em Saúde (APS), com vista à formação integral do estudante e futuro profissional. Os componentes curriculares denominados Atenção em Saúde I e II foram introduzidos, de forma obrigatória, na matriz curricular dos cursos de Medicina, Enfermagem, Odontologia, Farmácia, Educação Física, Biomedicina e Psicologia, beneficiando os aproximadamente 440 estudantes matriculados por ano e envolvendo 42 professores/tutores vinculados às disciplinas. Os professores/tutores acreditam que a inovação da interprofissionalidade na graduação, na primeira série dos cursos, tem proporcionado maior integração entre os estudantes e realização de práticas colaborativas, além da aproximação da universidade com os serviços de saúde.

No último capítulo da obra, intitulado **Formação de professores: ressignificação da prática pedagógica no Parfor da Universidade Estadual de Maringá**, as autoras Leonor Dias Paini e Regina de Jesus Chicarelle discutem as contribuições na formação de professores, por meio de relatos das professoras-acadêmicas do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Estado do Paraná. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter teórico-prático em que foram analisados depoimentos e relatos de experiências. Para a análise de resultados, foram estabelecidas duas categorias: o acesso ao Ensino Superior na realidade formativa das professoras-acadêmicas e as contribuições do curso de Pedagogia/

Parfor/UEM na formação de professores. As autoras constataram que o curso serviu como referencial teórico-prático para embasar os conhecimentos científicos. A interação entre a rede de Educação Básica e a universidade propiciou significativo desenvolvimento às professoras-acadêmicas a ponto de elas ressignificarem seu trabalho e implementarem sua prática pedagógica por meio de reflexões sobre novas apropriações de saberes e as experiências formativas, mediante a articulação entre teoria e prática, efetivada no decorrer do curso. Todavia, ainda se verifica a necessidade de ampliação de políticas públicas mais intensas e duradouras para uma valorização efetiva do magistério.

Todos os textos que compõem esta edição são resultados de uma prática articulada, científica e acadêmica das instituições estaduais e municipais de Ensino Superior. Socialmente referenciadas, as instituições que constituem temas dessas reflexões e relatos apontam para a necessidade urgente de união em torno da realização de ações em rede. A união dessas IES é o motivo gerador da Abruem na busca do fortalecimento e de reconhecimento de sua importância no cenário da educação pública superior brasileira.

Com essa segunda publicação, a Câmara de Graduação da Abruem espera contribuir com o aprimoramento de políticas para o Ensino Superior e possibilitar trocas e interações entre as IES afiliadas. Compreendendo a importância da rede para uma educação pública forte e respaldada pela sociedade, os capítulos deste volume se lançam no sonho de produzir inspiração: inspiração para continuar fazendo Educação Superior pública, gratuita e de qualidade no interior do Brasil, numa perspectiva cosmopolita e abrangente, sem perder de vista o chão que abriga cada uma das instituições que compõem a Abruem.

Elenita Conegero Pastor Manchope (Unioeste)

Andréa de Araújo (Uema)

Dayse Lago de Miranda (Uneb)

Fabiano Gonçalves Costa (Uenp)

Gladis Massini-Cagliari (Unesp)

Nara Lúcia Perondi Fortes (Unitau)

Paulo Sérgio Wolff (Unioeste)

Soraia Cristina Tonon da Luz (Udesc)

Vera Maquêa (Unemat)

PARTE 1

A democratização das condições de permanência dos estudantes da Universidade Estadual do Maranhão

Marília Albuquerque de Sousa Martins¹
Paulo Henrique Aragão Catunda²

Introdução

O Programa de Assistência Estudantil da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) constitui-se como um instrumento de democratização das condições de permanência dos estudantes nessa universidade. Está vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proexae) e tem como objetivos principais minimizar os efeitos das desigualdades sociais e reduzir as taxas de evasão e retenção, possibilitando melhor desempenho nas questões acadêmicas e, por conseguinte, melhores oportunidades no mercado de trabalho. Vale ressaltar que a democratização da permanência implica a manutenção e expansão dos programas de assistência (FONAPRACE, 1993).

A criação de mecanismos que viabilizem a permanência e a minimização dos efeitos das desigualdades sociais apresentadas pelos estudantes se concretiza por meio de ações que visam a atender às necessidades básicas de moradia, alimentação, saúde, apoio acadêmico, entre outras condições.

Segundo Sampaio (2011), a entrada na Educação Superior convoca esse estudante a fazer parte de novos grupos e a estabelecer novas interações. É possível presumir, a partir desse contexto, que sua permanência dependerá da natureza das relações que eles estabelecem no interior da universidade.

A necessidade de implementação do Programa de Assistência Estudantil da Uema justifica-se em virtude do grande número de estudantes provenientes dos municípios do Estado do Maranhão e que se encontram em situação de vulnera-

¹ Coordenadora de Assuntos Estudantis da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Maranhão.

² Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Maranhão.

bilidade socioeconômica, sendo essa realidade constatada após a análise do perfil socioeconômico dos estudantes, matriculados em cursos regulares presenciais de graduação.

Verificou-se que, com a implantação do sistema de cotas e da isenção na inscrição para o Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (Paes), ocorreu uma mudança significativa no perfil do estudante da Uema, pois o sistema de cotas permitiu maior mobilidade territorial e justiça social.

Muitos estudantes são provenientes dos mais diversos municípios e, em busca de uma formação acadêmica, deixam o conforto de sua família e apresentam, na maioria das vezes, dificuldades concretas de prosseguirem suas atividades. Por outro lado, para o desempenho de seu papel social, muitos estudantes apresentam-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica, o que dificulta a participação em eventos acadêmicos e culturais.

Assim, na tentativa de minorar essa problemática, o Programa de Assistência Estudantil da Uema foi consolidado, em 2017, pelas Resoluções nº 179/2015 – CAD/Uema, nº 199/2015 – CAD/Uema, nº 228/2017 – CAD/Uema, nº 229/2017 – CAD/Uema, nº 230/2017 – CAD/Uema e nº 232/2017 – CAD/Uema, homologadas pelo Conselho Superior de Administração.

Metodologia

O Programa de Assistência Estudantil é constituído pelas modalidades de auxílio por critério socioeconômico e critério universal. A execução do programa para a concessão dos auxílios por critério socioeconômico está dividida em duas etapas:

1. Concessão do auxílio financeiro aos estudantes mediante processo de seleção e critérios de preenchimento de vagas, por meio de edital específico;
2. Avaliação dos indicadores de desempenho acadêmico dos bolsistas no final de cada semestre.

Modalidades de auxílio do Programa de Assistência Estudantil

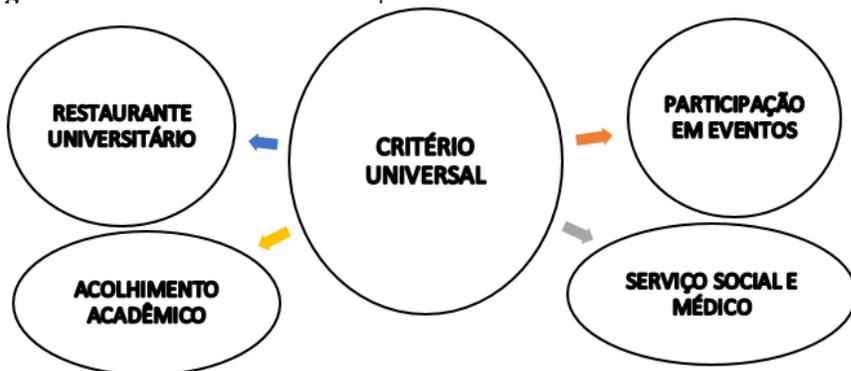
As modalidades de auxílio que compõem o Programa de Assistência Estudantil podem ser verificadas nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Modalidades de auxílio por critério socioeconômico



Fonte: Proexae/Uema

Figura 2 – Modalidades de auxílio por critério universal



Fonte: Proexae/Uema

1. *Por critério socioeconômico*: inclui-se um total de mil vagas, distribuídas entre os auxílios Alimentação, Creche, Moradia e Bolsa Permanência, que são

concedidos por meio de processo seletivo, objeto de edital regular, levando-se em consideração a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes³.

Para a concessão dos auxílios de que trata esse critério, torna-se necessário que os estudantes preencham os requisitos previstos em editais específicos, cujas inscrições ocorrem no segundo semestre letivo de cada ano. O processo de seleção compreende desde a classificação do estudante, de acordo com as informações contidas no Cadastro *online*, até a comprovação de sua condição de vulnerabilidade socioeconômica, por meio de documentos.

O total de vagas previstas, para cada um dos auxílios, encontra-se no Quadro 1.

Quadro 1 – Total de vagas previstas e períodos de vigência, com seus respectivos valores (em real), por modalidade de auxílio

Modalidade	Total de vagas	Valor (R\$)	Período de vigência
Alimentação	600	R\$ 220,00	12 meses sem renovação
Creche	100	R\$ 200,00	12 meses com renovação
Moradia	200	R\$ 200,00	12 meses com renovação
Bolsa Permanência	100	R\$ 400,00	12 meses sem renovação

Fonte: Dados da pesquisa

2. *Por critério universal*: tem como objetivo contribuir com ações de atendimento às necessidades básicas e de incentivo à formação acadêmica dos estudantes. As ações por esse critério podem ser percebidas pela alimentação a custo zero aos

³ Auxílio Alimentação: consiste em um incentivo pecuniário mensal, que é efetuado exclusivamente nos meses referentes ao semestre letivo, não incluindo os meses de férias. Constitui-se como um compromisso da Uema de fortalecer as políticas institucionais referenciadas na inclusão social pela educação. A concessão do auxílio é destinada aos estudantes matriculados nos *campi* que não dispõem de restaurante universitário.

Auxílio Creche: trata-se de um compromisso institucional da Uema de contribuir para a democratização das condições de permanência dos estudantes na Educação Superior, com a redução da evasão acadêmica decorrente da maternidade, assegurando a concessão de apoio financeiro para pagamento de despesas com creche.

Auxílio Moradia: objetiva reduzir as taxas de evasão, devido à dificuldade de permanência na cidade do *campus* de vínculo, por meio da concessão do auxílio financeiro para complementar despesas com moradia. A concessão do auxílio é destinada aos estudantes cuja família resida em outro país, ou em estado ou município diferente do *campus* onde está matriculado.

Bolsa Permanência: tem por objetivo minimizar a evasão dos estudantes regularmente matriculados, nos dois períodos, em cursos presenciais regulares de graduação da Uema, com comprovada situação de vulnerabilidade socioeconômica. O estudante será encaminhado para desenvolver atividades administrativas em um dos setores da Uema, sob a supervisão de um(a) professor(a).

estudantes do *campus* de São Luís, benefício para a participação em eventos acadêmicos no país e fora do país, atendimento médico, de enfermagem e psicológico, assessoria jurídica aos centros acadêmicos, entre outras.

Observa-se que, no *campus* de São Luís, há um restaurante universitário (RU), cuja refeição a custo zero estende-se a toda a comunidade universitária, incluindo os servidores. Diariamente, cerca de 2.300 refeições são oferecidas, das quais 82% são consumidas por estudantes. Essa ação revela-se como uma ferramenta de política institucional do Programa de Assistência Estudantil. Entende-se o RU como um espaço gerador de atividade de pesquisa e extensão, confirmando sua função acadêmica, social e de convivência universitária, conforme se verifica na Figura 3.

Figura 3 – Instalações do RU da Uema em momento de refeição e atividade cultural



Fonte: Proexae/Uema

O auxílio para a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos está regulamentado pela Resolução nº 199/2015 – CAD/Uema e inserido nas ações de critério universal. Constitui uma iniciativa que permite ao estudante a divulgação de seu trabalho dentro e fora do país e a melhoria de seu desempenho acadêmico. Observa-se que tem sido crescente o número de estudantes que solicitam o auxílio, o que ratifica a importância dessa ação por articular o ensino, a pesquisa e a extensão.

O valor do auxílio para a apresentação de trabalhos em eventos está previsto na referida resolução, ou seja: R\$ 300,00 (trezentos reais) em evento dentro do Estado do Maranhão; R\$ 600,00 (seiscentos reais) em evento fora do Estado do Maranhão; R\$ 900,00 (novecentos reais) em evento fora do país.

No período de 2014 a 2016, houve a participação de quase todos os centros da Uema⁴, sendo contemplados com o referido benefício mais de 3.000 estudantes, que apresentaram trabalhos em todas as regiões do Brasil, conforme se verifica na Figura 4, e em cinco países estrangeiros (França, Espanha, Chile, Argentina e Cuba).

Figura 4 – Participação dos estudantes da Uema em eventos acadêmicos



Fonte: Proexae/Uema

A Uema dispõe de uma unidade de saúde que atende à comunidade acadêmica em regime de pronto atendimento, sem internação. Entre as ações, é disponibilizada assistência à saúde por meio de atendimento médico, de enfermagem e psicológico, de forma gratuita, objetivando a prevenção de doenças e a promoção da saúde⁵.

⁴ A Uema está estruturada em 18 *campi* no território maranhense, contemplando os Centros de Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Tecnológicas, Educação, Ciências Exatas e Naturais, e os Centros de Estudos Superiores de Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Itapecuru Mirim, Lago da Pedra, Pedreiras, Presidente Dutra, Pinheiro, São João dos Patos, Santa Inês, Timon e, finalmente, Zé Doca.

⁵ Principais serviços oferecidos: consulta em clínica médica, coleta para exame de titulação, administração de vacinas, teste de glicemia, administração de medicamentos, terapia de reidratação oral, palestras educativas, entre outros.

Ações de apoio à comunidade estudantil

a) Entidades Estudantis: a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proexae), por meio da Coordenação de Assuntos Estudantis, realiza o cadastro das entidades estudantis e disponibiliza aos membros dos centros acadêmicos assessoria jurídica para fins de regularização dos estatutos das referidas entidades.

b) Acolhimento Acadêmico: semestralmente, é realizado, nas instalações da Uema, o acolhimento acadêmico como um momento de extrema relevância para a adaptação dos estudantes à instituição, com extensa programação. Por ocasião desse evento, são premiados, por centro, os estudantes que tiveram o melhor desempenho no Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (Paes). A Figura 5 apresenta registros do evento.

Figura 5 – Momento cultural e de premiação por ocasião do acolhimento acadêmico



Fonte: Proexae/Uema

Resultados apresentados com a implantação dos auxílios Moradia, Alimentação, Creche e Bolsa Permanência

Na primeira etapa de implantação do programa, para o Auxílio Moradia, foram preenchidas 116 do total de 200 vagas ofertadas, o que corresponde a 58%, tendo alcançado todos os centros de ensino da Uema. O Auxílio Alimentação teve um número expressivo de vagas ofertadas em todos os centros, sendo beneficiados 336 estudantes em 18 *campi*, localizados nos municípios do Estado do Mara-

nhão, o que corresponde a 56%. O Auxílio Creche apresentou o menor número de estudantes contemplados com o referido auxílio, totalizando 29 estudantes, correspondendo a 29% das vagas ofertadas. Das 100 vagas disponibilizadas para o Bolsa Permanência, 85% foram preenchidas.

Considerações finais

O Programa de Assistência Estudantil da Uema busca reduzir as desigualdades socioeconômicas apresentadas pelos estudantes, viabilizando a permanência e a conclusão do curso dos que nela ingressam, por meio de ações efetivas que permeiam as três dimensões do fazer acadêmico e contribui para o projeto de uma sociedade justa e igualitária.

A consolidação da Política de Assistência Estudantil da Uema caracteriza-se como uma medida de inclusão social efetiva, sob a perspectiva do direito aos estudantes de uma educação de qualidade, e contempla a necessidade de buscar alternativas viáveis que contribuam para a redução da evasão escolar na instituição.

Referências

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. *Dez encontros*. Goiânia, 1993.

SAMPAIO, S. M. R. *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011.

Evasão escolar: um fenômeno a ser enfrentado

Cristiane Raquel Selle Gubert⁶

Bianca Franz Dalberto⁷

Edlamar Kátia Adamy⁸

Fabiele Müller⁹

Ivete Maroso Krauzer¹⁰

Itelvina Cavalheiro Cima¹¹

Fernanda Fabiana Ledra¹²

Marilene Franceschini¹³

Tania Maria Ascari¹⁴

Sara Angelita Goellner¹⁵

Gilvania Mascarello¹⁶

Introdução

A evasão escolar tem sido debatida em diferentes instâncias, sejam públicas ou privadas, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Superior. Sabe-se que é um fenômeno complexo e ocorre por múltiplos fatores. De acordo com Santos

⁶ Graduada em Comunicação Social – Relações Públicas. Secretária Acadêmica do Centro de Educação Superior do Oeste, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁷ Acadêmica do Curso de Administração da Universidade Federal da Fronteira Sul. Estagiária da Direção de Ensino de Graduação do Centro de Educação Superior do Oeste, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

⁸ Doutora em Enfermagem. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadora Setorial de Estágios.

⁹ Acadêmica da 8ª Fase do Curso de Enfermagem da Universidade do Estado de Santa Catarina. Estagiária da Direção de Ensino de Graduação do Centro de Educação Superior do Oeste, na mesma universidade.

¹⁰ Doutora em Enfermagem. Docente e Diretora de Ensino de Graduação do Centro de Educação Superior do Oeste, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹¹ Pedagoga. Mestre em Educação. Secretária da Direção de Ensino de Graduação do Centro de Educação Superior do Oeste, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹² Mestre em Saúde Pública. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹³ Biblioteconomista. Servidora do Centro de Educação Superior do Oeste, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁴ Psicóloga. Mestre em Enfermagem. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁵ Coordenadora da Setorial de Recursos Humanos Centro de Educação Superior do Oeste, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁶ Servidora pública lotada na Direção de Extensão do Centro de Educação Superior do Oeste, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

e Giraffa (2013, p. 2), “[...] a evasão e a permanência são conceitos intimamente ligados e possuem elementos complementares”. Fialho e Prestes (2014) assinalam que a evasão pode ser mais bem compreendida se for possível responder às questões relativas a *quando, como e por que* a evasão ocorreu. Dar conta dessas questões são um ponto de partida para estabelecer estratégias de minimização das taxas de evasão nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O Censo da Educação Superior traçou um perfil dos estudantes ao longo da graduação, considerando as taxas de permanência, conclusão e desistência. Os dados relativos ao ano de 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49% (BRASIL, 2016).

De acordo com as discussões propostas na II Conferencia Latinoamericana sobre Abandono de la Educación Superior (CABLES, 2012), realizada em 2012 sob a égide da Unesco, existem três tipos de evasão: o desligamento do curso, a transferência, trancamento ou exclusão pela instituição de ensino e a evasão do sistema, definitiva ou temporária. É importante caracterizar essas diferenças, porque as estratégias de enfrentamento mudam de acordo com o tipo de evasão. À época, foram debatidos os meios e as experiências das universidades no sentido de minimizar a dificuldade relativa ao abandono e estabelecer uma rede de compartilhamento entre as IES para enfrentar essa problemática de forma coletiva.

No contexto norte-americano, desde a década de 1970, realizam-se pesquisas a respeito da integração social dos acadêmicos como fator fundamental para a continuidade ou desistência do curso (SCHMITT, 2014). Passados quatro anos, na abertura da 6ª Cables, realizada em Quito, em 2016, o presidente do comitê organizador reafirmou as informações alarmantes sobre o fenômeno da evasão:

El abandono de los estudios universitarios, antes de llegar a su finalización, es un fenómeno generalizado. Según datos de la UNESCO, la OCDE o el Banco Mundial, el abandono de los estudios en la Enseñanza Superior puede alcanzar tasas en torno al 40% repercutiendo muy negativamente en el desarrollo económico

y social de los países, especialmente de los que se encuentran en vías de desarrollo (CALDERÓN, 2016).¹⁷

No Brasil, nas últimas décadas, o problema da evasão tem sido avaliado a partir de múltiplos aspectos, entre os quais encontram-se pesquisas com enfoques econômicos, sociológicos, socioeducativos, pedagógicos, psicológicos, interacionistas, culturais, organizacionais, entre outros (SCHMITT, 2014). A partir de 1995, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, com o intuito de identificar as fragilidades e contribuir para a elaboração das políticas de planejamento da Educação Superior (BRASIL, 1996).

O estudo realizado por Davok e Bernard (2016), que descreve os efeitos da evasão, conclui que tal fenômeno causa diversos problemas para as instituições e para a sociedade, pois acarreta a ociosidade de vagas e, como resultado, profissionais deixam de ser formados para o mundo do trabalho, constituindo um desperdício de recursos econômicos e sociais.

O panorama adverso da evasão demandou que os órgãos responsáveis estabelecessem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; assim, a taxa de evasão aceitável seria de 10% (BRASIL, 2007).

A realidade da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) não é diferente. O Quadro 1 demonstra a movimentação discente, referente ao 1º e 2º semestre do ano 2015, mesmo com todos os esforços dos gestores para minimizar esses números. O fenômeno é multicausal e, portanto, as estratégias de enfrentamento devem ser adequadas a cada causa. Cabe, aqui, assinalar que o alcance da instituição para minimizar os problemas é parcial, de modo que há necessidade de políticas públicas mais efetivas para estimular a permanência do acadêmico na universidade.

¹⁷ Tradução nossa: O abandono dos estudos universitários antes de sua conclusão é um fenômeno generalizado. Segundo dados da Unesco, da OCDE e do Banco Mundial, o abandono dos estudos no Ensino Superior pode atingir taxas em torno de 40%, tendo um impacto muito negativo no desenvolvimento econômico e social dos países, especialmente dos que se encontram em vias de desenvolvimento.

Quadro 1 – Movimentação docente por Centro de Ensino da Udesc em 2015

Movimentação	Cancelamento		Abandono		Transferências		Trancamentos	
	2015/1	2015/2	2015/1	2015/2	2015/1	2015/2	2015/1	2015/2
CAV	24	25	33	46	9	5	29	38
CCT	109	73	151	145	2	2	79	94
CEART	12	2	41	109	1	0	66	43
CEAVI	38	26	66	55	0	4	26	24
CEFID	15	19	29	39	0	8	36	39
CEO	8	5	40	31	2	2	13	10
CEPLAN	14	9	46	46	0	0	11	13
CERES	14	21	27	42	0	1	18	21
CESFI	7	20	20	9	0	0	8	15
ESAG	40	33	68	80	14	5	55	68
FAED	22	21	51	69	2	3	31	31
CEAD	7	10	117	63	-	-	-	-
Total UDESC	310	264	689	734	30	30	372	396

Fonte: Udesc (2015)

O estudo de Davok e Pontes (2016) corrobora as evidências já apontadas por Silva Filho et al. (2007), que demonstraram que as causas da evasão podem advir do ambiente interno e externo das instituições, ou, também, estar relacionadas a questões pessoais do acadêmico: 1) ambiente interno: recursos humanos, aspectos didático-pedagógicos, ambiente desfavorável ao aprendizado, professores com déficit de formação pedagógica, sistema de avaliação inadequado, não reconhecimento das dificuldades de aprendizagem do acadêmico, falta de assistência socioeducacional e pouca intervenção dos gestores em ações de permanência; 2) ambientes externo: estrutura física inadequada, falta de bibliotecas com acervo atualizado, laboratórios especializados, salas de aula com móveis inadequados, sistema de ventilação precário; 3) causas relacionadas aos acadêmicos: falta de vocação para a profissão, problemas pessoais, dificuldade de relacionamento, falta de recursos financeiros para manter-se na universidade, incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho, localização da IES, idade do acadêmico e repetência em disciplinas que envolvem o ensino matemático, renda familiar e insatisfação com o curso (SILVA FILHO et al., 2007).

Tal complexidade de fatores que levam à evasão no Ensino Superior requer que as instituições estabeleçam ações em conjunto e de forma constante para diminuir seus efeitos sobre a sociedade.

Neste estudo, busca-se descrever o Serviço de Apoio Psicopedagógico (Sapes/CEO) oferecido a acadêmicos e servidores, instituído pelo Centro de Educação Superior do Oeste (Udesc/CEO), desenvolvido há cinco anos e que tem se mostrado um serviço importante na manutenção do acadêmico na instituição. O capítulo tem como objetivo geral descrever a experiência desenvolvida pela equipe multidisciplinar da Udesc/CEO, para diminuir os índices de evasão escolar.

Método

Trata-se de um relato de experiência sobre as estratégias de enfrentamento da evasão escolar, focando no Sapes/CEO. A Udesc está composta por 12 Centros, localizados em regiões planejadas e estratégicas do Estado de Santa Catarina. O estudo foi realizado na Udesc/CEO, situada na região Oeste do estado. O Centro analisado está constituído por três departamentos, com quatro cursos, situados em dois municípios: o Departamento de Zootecnia (DZO) e o Setor Administrativo estão estabelecidos em Chapecó (SC), no mesmo endereço; o Departamento de Enfermagem (DE) tem sede na mesma cidade, mas em outro logradouro; o Departamento de Engenharia de Alimentos e Engenharia Química (Deaq) está sediado em Pinhalzinho (SC), a 40 quilômetros de Chapecó. A direção é formada pelo Diretor Geral, Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação, Diretora de Ensino de Graduação, Diretor de Extensão e Diretora Administrativa. Atualmente, a instituição conta com 119 servidores, sendo 92 professores e 27 técnicos administrativos, 790 acadêmicos de graduação e 143 acadêmicos de pós-graduação.

O grupo formado pelos integrantes da Direção de Ensino, junto com duas psicólogas, uma biblioteconomista, a Coordenadora Setorial de Recursos Humanos, a Coordenadora Setorial de Estágios, uma Diretora da Atlético¹⁸ e uma representante da Direção de Extensão, procedeu a esse estudo sobre a evasão

¹⁸ As atléticas são organizações estudantis de caráter esportivo, isto é, entidades que apresentam como principal objetivo oportunizar o esporte no âmbito universitário por meio de competições e jogos (OLIVEIRA, 2016).

escolar, nos meses de setembro a dezembro de 2016. No início de 2017, após o fortalecimento da equipe sobre o tema e o reconhecimento do problema com suas causas e consequências, identificaram-se ações e estratégias que já existiam no Centro, descritas no Planejamento Estratégico das gestões anteriores. Após esse mapeamento, incluíram-se novas atividades, de acordo com o contexto atual. O projeto foi debatido com a Direção Geral e apresentado aos Colegiados de Curso, com o intuito de socializá-lo, fazer parcerias internas e externas e continuar as atividades para o enfrentamento do problema.

Quanto ao ambiente externo, procedeu-se à finalização da obra de estrutura física do Deaq e à consequente evolução na melhoria da ambiência e das relações interpessoais; à reparação nas edificações do DE; ao ajardinamento e à previsão de reforma no prédio do DZO; o incremento das ações na fazenda experimental do CEO, aumento do acervo das bibliotecas; e a criação de uma comissão de estudos sobre a construção de um novo prédio no *campus* IV¹⁹.

Quanto ao ambiente interno, cita-se: o fortalecimento dos Núcleos Docentes Estruturantes, com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen); o aumento das bolsas de Ensino, Pesquisa e Extensão; o aprimoramento das relações interpessoais entre os técnicos universitários, por meio de capacitações e reuniões periódicas; a realização do Café com a Direção, momento de prestação de contas e congraçamento entre os servidores; a comemoração do Dia da Mulher; a formação continuada promovida pela Proen; a aproximação da Direção com os docentes, tendo o diálogo como um dos fatores de destaque; o “Fale com os Diretores”; as respostas rápidas às questões vindas da Ouvidoria; a evidente harmonia entre os diretores, o que promove o atendimento às demandas de forma conjunta; o Projeto “Udesc portas abertas”, realizado pelo Deaq, entre outras atividades.

Quanto aos procedimentos realizados com os acadêmicos, ocorreu o acolhimento aos calouros e suas famílias durante a realização da matrícula, que aconteceu na biblioteca, atividade em que os acadêmicos integrantes da Atlética tiveram um papel fundamental; o projeto piloto “Iniciando a vida acadêmica”, por meio de roda de conversa; o fomento às aulas inaugurais; o atendimento individualizado

¹⁹ *Campus* onde está localizado o Departamento de Zootecnia e o Setor Administrativo.

aos acadêmicos que procuraram a Secretaria Acadêmica; e o aprimoramento do diálogo com os Centros Acadêmicos.

Resultados

O objetivo deste capítulo foi descrever as diferentes maneiras de combater a evasão escolar, estabelecidas pela Udesc/CEO. Contudo, para os resultados, foi selecionado o acompanhamento diferenciado, realizado pelo Sapes/CEO.

Serviço de apoio psicopedagógico: um início promissor

As ações direcionadas para o apoio psicopedagógico aos acadêmicos surgiram a partir da percepção da necessidade de apoio psicológico à comunidade universitária, especialmente a acadêmicos com dificuldades e conflitos emocionais, instabilidade de humor, dificuldades de relacionamento interpessoal, uso de medicamentos psicotrópicos, abuso de álcool, entre outros. No contexto universitário, é importante salientar que, à medida que os acadêmicos se deparam com dificuldades de relacionamento interpessoal e/ou conflitos afetivos, o desempenho acadêmico tende a ser afetado, culminando, algumas vezes, em abandono escolar.

Na graduação, o acadêmico enfrenta desafios e períodos de estimulação de seu próprio crescimento e consolidação de sua identidade pessoal e profissional. Assim, o apoio psicológico é fundamental para preparar o ingresso e o acolhimento do acadêmico no Ensino Superior, para auxiliá-lo no processo de adaptação e na frequência universitária, bem como criar estratégias de apoio emocional e psicológico, buscando a manutenção da estabilidade biopsicossocial, uma vez que dificuldades no desempenho acadêmico possuem estreita relação com fatores emocionais.

Nas questões psicopedagógicas, o apoio visa a superar problemas de dificuldade de concentração nos estudos, medo e insegurança em apresentações de seminários, ansiedade relacionada aos estágios e, até mesmo, dúvidas em relação ao curso escolhido. A solução pode ser efetivada a partir do desenvolvimento de métodos e processos de trabalho e estudo, gestão de tempo, exercício de competências sociais e emocionais, organização de trabalhos e pesquisas, entre outros aspectos.

A vulnerabilidade detectada na entrada e na permanência de acadêmicos na universidade foi evidente. No primeiro semestre do ano de 2013, um grupo de trabalho formado pela Direção de Ensino e professores (entre os quais dois psicólogos) atuantes no Centro de Educação Superior Oeste (CEO) elaboraram o projeto denominado Serviço de Apoio Psicopedagógico (Sapes), destinado a acadêmicos e servidores, com vistas a proporcionar assistência psicológica e pedagógica à comunidade universitária. No mesmo semestre, iniciaram-se as atividades desse projeto, agregando: uma pedagoga que atuava nos cursos de Zootecnia, Enfermagem e Engenharia de Alimentos; um psicólogo que atendia no curso de Engenharia de Alimentos e Zootecnia; e uma psicóloga que acolhia os acadêmicos do curso de Enfermagem.

Destaca-se que o objetivo central do Sapes/CEO é oferecer suporte emocional à comunidade acadêmica, propiciando um espaço de reflexão sobre os aspectos psicológicos e as dificuldades pessoais ou relacionadas à formação por meio de ações de prevenção à doença, promoção e recuperação da saúde, em conjunto com as demais estruturas da universidade. Esse suporte ocorria por meio de atendimento de psicoterapia breve (individual e de grupo), orientação pedagógica, aconselhamento, grupos de orientação em saúde e de desenvolvimento pessoal, com vista ao enfrentamento de desafios e à resolução de problemas.

Para o atendimento ao acadêmico, o psicólogo mantém um instrumento com os dados de identificação e demais informações necessárias para o acompanhamento do caso. Tais instrumentos ficam sempre sob guarda do psicólogo, pois são caracterizados como documentos sigilosos. Os horários de atendimento são flexíveis e ajustados à disponibilidade do profissional e do acadêmico, especialmente para que as atividades curriculares não sejam afetadas. Dessa forma, há atendimentos realizados em horário comercial e outros em horários alternativos, como à noite e aos sábados pela manhã. Os atendimentos são agendados previamente por correspondência eletrônica, na coordenação do curso, pessoalmente ou no atendimento precedente. Cada sessão terapêutica tem duração de 45 minutos a uma hora, podendo ser semanal ou quinzenal, de acordo com a avaliação do profissional.

Desde sua implantação, uma das ações efetivadas em todos os semestres foi a psicoterapia breve, com o intuito de possibilitar ao acadêmico transformar um

sofrimento psíquico em circunstância de conhecimento, crescimento, aprendizado e estabilidade emocional.

Nos primeiros dois anos de implantação do projeto, os atendimentos eram realizados em salas destinadas aos professores, que variavam em virtude da necessidade de privacidade (procurava-se uma sala que não estivesse em uso e tivesse menor risco de propagação de som). Algumas vezes, foi utilizada a sala da coordenação do curso e até mesmo as salas de aula. A partir de 2015, com a mudança das instalações do curso de Enfermagem para um novo prédio, o serviço passou a contar com uma sala específica para o atendimento psicopedagógico.

Consolidação do projeto

Além da Psicoterapia Breve (PB), faz-se o aconselhamento, caracterizado como uma conversa rápida cujo objetivo é facilitar e auxiliar em processos de escolha simples, principalmente de orientação para resolução de problema e tomada de decisões. Caso o assunto a ser tratado possa ser resolvido com um diálogo de 15 ou 20 minutos, não é necessário agendamento; porém, em situação que necessite de mais tempo, é realizado o agendamento para sessão de psicoterapia.

A PB privilegia um campo específico a ser tratado no indivíduo. Para seu desenvolvimento, são eleitos, pelo terapeuta e paciente, os conflitos a serem trabalhados. Vale-se da técnica focal e propõe-se a demudar sintomas apresentados, abrandá-los ou, inclusive, suprimi-los. A eleição do trabalho focal é o que confere precisão e maior rapidez à técnica. A utilização da PB favorece a conquista de maior ajuste nas relações interpessoais do acadêmico, proporcionando, também, o alargamento de horizonte prospectivo, bem como uma autoestima mais realista (LUSTOSA, 2010).

Observou-se que a maioria dos motivos de procura do serviço está relacionada a transtornos de ansiedade, que se manifestam por diversos sintomas, como preocupações excessivas, insônia, fadiga, dificuldade de concentração, irritabilidade, alteração de humor, medos irracionais, dificuldade respiratória, transpiração excessiva e tensão muscular, acarretando desgaste psíquico que afeta o cotidiano do acadêmico (como o desempenho nas aulas e nas relações interpessoais, que, em algumas situações, leva o acadêmico ao isolamento e retraimento social).

As situações de dificuldades de relacionamento com colegas e adaptação ao curso são os principais motivos da procura pelo serviço. Porém, há demanda de casos mais graves, como a depressão, com manifestações de automutilação e ideação suicida. Dos casos graves, até o momento, seis acadêmicos necessitaram de encaminhamento médico e receberam prescrição medicamentosa. Aproximadamente 10% dos atendidos têm ou já tiveram algum tipo de transtorno depressivo, fazendo uso de medicamentos para minimizar os sintomas. A referência para os encaminhamentos foi a Rede Básica de Atenção à Saúde do Município de Chapecó (SC) e o hospital do Município de Pinhalzinho (SC).

No ano de 2015, foi criado um grupo de apoio psicológico composto por 16 acadêmicos para trabalhar o autoconhecimento, visto que um dos motivos que desencadeia a ansiedade é a falta de conhecimento sobre si mesmo. As reuniões eram realizadas quinzenalmente, após o horário regular das aulas (final da tarde), em dia pré-estabelecido, com uma hora de duração. A formação do grupo ocorreu por contrato verbal, e, após a segunda sessão, não foram admitidos novos acadêmicos. Esse grupo funcionou por um semestre, com oito encontros, cujos temas debatidos versaram sobre a tomada de consciência sobre si mesmo e a identificação das principais características pessoais, potenciais, desafios, conflitos, expectativas e práticas reflexivas sobre o olhar para sua sombra, buscando a melhora da autoestima e do bem-estar no cotidiano. Nesse contexto, o autoconhecimento pode ser caracterizado como um processo contínuo e transformador e também como um pré-requisito para a vida pessoal e profissional.

No segundo semestre de 2016, a partir de uma demanda de alguns acadêmicos, foi criado um grupo de meditação e relaxamento, com o objetivo de melhorar o bem-estar físico e psíquico, atenuando estados de tensão, estresse e fadiga. Para esse fim, utilizou-se uma sala de aula previamente preparada, com temperatura e luz adequadas e fornecimento de colchonetes, além do uso de música e técnicas de respiração. Esse grupo funcionava com sessões quinzenais em dias pré-estabelecidos, tendo a duração de 45 minutos e com livre demanda. Ocorreram nove sessões no semestre, com a participação média de 13 acadêmicos por sessão.

Nessa mesma lógica, em 2017, criou-se um grupo de psicoterapia cognitivo-comportamental para acadêmicos que manifestavam ansiedade. O objetivo

foi oferecer aos acadêmicos dos cursos de Engenharia de Alimentos e Engenharia Química, em Pinhalzinho, um espaço de apoio, reflexões, escuta, partilha, aplicações de técnicas terapêuticas e ferramentas para lidar e compreender a ansiedade.

A aproximação com os acadêmicos foi realizada por meio de uma entrevista clínica, em que se fez uma triagem para determinar a entrada do acadêmico ao Sapes. A psicoterapia em grupo ocorreu de forma estruturada em 15 sessões, com duração de aproximadamente 90 minutos cada, semanalmente, às quartas-feiras pela manhã. A participação média por encontro foi de 12 acadêmicos. As técnicas e procedimentos utilizados durante as sessões buscaram abarcar três grandes dimensões, a saber: comportamental, cognitiva e psicológica. As técnicas comportamentais empregadas na organização dos horários de estudo visavam à otimização do processo de assimilação dos conteúdos estudados e à melhora da qualidade de vida dos acadêmicos. Foi priorizada a identificação de pensamentos automáticos disfuncionais, com vista à reestruturação cognitiva. Conduziram-se, também, técnicas de relaxamento muscular progressivo, entre outras técnicas, de acordo com a necessidade do grupo.

De 2013 a 2017, foram atendidos, com psicoterapia, 341 acadêmicos, sendo 11,6% do gênero masculino e 88,4% do gênero feminino. Essa diferença é compreensível, pois, no curso de Enfermagem, a maioria dos acadêmicos é do sexo feminino. Quanto à idade, houve variação entre 17 e 49 anos, com predominância de acadêmicos na faixa etária de 19 a 23 anos.

No final de 2017, verificou-se que 115 acadêmicos regularmente matriculados ainda permaneciam em atendimento, 33 graduaram-se e desligaram-se da universidade, e 12 realizaram trancamento da matrícula, dois para transferência de curso/universidade e um por motivo ignorado. O número de atendimentos realizados com cada acadêmico nesse período variou de um a 24 por semestre. A necessidade de maior número de atendimentos é avaliada pelo psicólogo, sendo que, quando o foco da busca é sanado, o acadêmico recebe alta. Porém, ressalta-se que o acadêmico que já tenha recebido alta pode retornar, se assim desejar ou necessitar, seja pelo mesmo motivo anterior ou por uma nova demanda.

No Quadro 2, é possível visualizar o número ascendente de acadêmicos atendidos e de sessões de psicoterapia. Esse aumento pode ser em decorrência

da divulgação e consolidação do serviço, bem como da segurança do sigilo dos assuntos tratados.

Quadro 2 – Número de pessoas atendidas em sessões de psicoterapia e aconselhamento de 2013 a 2017

Ano	Sessões de psicoterapia	Nº acadêmicos atendidos	Aconselhamento (nº atendidos)	Carga horária de psicólogos
2013	52	19	09	6 horas
2014	92	34	16	6 horas
2015	207	63	23	14 horas
2016	230	85	36	14 horas
2017	578	140	37	44 horas

Fonte: Dados da pesquisa

A psicoterapia encontra-se entre os métodos mais eficazes de tratamento para o manejo da ansiedade. Trata-se de uma atividade em grupo, de cunho psico-educativo, em que os acadêmicos têm a oportunidade de aprender os mecanismos implicados no aparecimento da ansiedade e estabelecer estratégias eficazes para enfrentá-la.

As atividades em grupo favorecem um olhar múltiplo para determinado evento ou conflito que esteja acontecendo; valorizam e contemplam diversos pontos de vista direcionados para o que ocorre. Essa maneira de trabalhar incentiva o pensar coletivo, a interação entre as pessoas e a busca de soluções para minimizar problemas e conflitos. Também fortalece acordos e decisões tomadas pelo grupo.

Cabe destacar que o projeto tem ações que ainda não foram implementadas em decorrência da carência de tempo dos profissionais e do aumento de acadêmicos que acessam o serviço, como, por exemplo, prevenção ao uso de álcool e drogas e o desenvolvimento de um projeto voltado aos docentes e demais servidores.

Barreto, Bezerra e Barbosa (2004) avaliam que os serviços e os espaços que compõem a assistência estudantil ofertada por uma universidade refletem seu compromisso social com toda a comunidade universitária e a sociedade que a mantém financeiramente, e lhe confere o título de escola formadora de pensamentos, opiniões e projetos de desenvolvimento do país. Nessa perspectiva, as

universidades, ao ofertarem serviços de assistência, cuidam dos aspectos pessoais da vida de acadêmicos e servidores, do ponto de vista da saúde mental e emocional, respeitando e promulgando o direito à assistência e o compromisso social pela comunidade onde se inserem.

Conclusão

Para os propositores do serviço, fica evidente que os problemas, os desafios e as crises vivenciadas pelos acadêmicos em seu cotidiano devem ser valorizados e, na medida do possível, solucionados. O agravamento e a cronificação dos problemas diminuem a qualidade de vida do acadêmico e podem levar ao abandono do curso.

No que tange ao corpo docente, uma estratégia interessante para fazer o atendimento mais precocemente dos acadêmicos e encaminhá-los para o serviço de atendimento, se necessário, é observar o desempenho escolar e o estado psicológico deles.

Houve um aumento significativo dos atendimentos feitos pelas psicólogas, o que demonstra a consolidação e necessidade do serviço, o maior aporte de horas aos profissionais e o apoio da comunidade acadêmica ao projeto.

A Psicoterapia Breve, o aconselhamento individual e os grupos mostraram-se abordagens adequadas ao tipo de público atendido pelo serviço. A ansiedade e a depressão foram as queixas que mais aparecerem, sendo necessário realizar alguns encaminhamentos para outros profissionais da Rede Básica de Atenção à Saúde e hospital, seguidas de relato de situações de dificuldades de relacionamento com colegas e adaptação ao curso.

Ter um serviço de apoio psicopedagógico pode ser considerado um ponto positivo para a universidade e um diferencial na formação acadêmica, uma vez que beneficia os envolvidos na resolução de dificuldades pessoais e grupais e contribui para a visualização e criação de modos de enfrentamento dos desafios e problemas do cotidiano.

Conclui-se que, ainda, há uma longa trajetória a trilhar, um caminho da busca pela concretização de um serviço assistencial que reflita em uma passagem pela vida acadêmica de forma saudável, proveitosa e tranquila, concretizando o

compromisso social com a comunidade acadêmica da Universidade do Estado de Santa Catarina. Acredita-se que, por meio desse programa, é possível fazer um atendimento diferenciado ao acadêmico e, por consequência, diminuir a evasão estudantil nessa instituição.

Referências

BARRETO, I. S.; BEZERRA, A. L. Q.; BARBOSA, M. A. Assistência universitária – compromisso social. *Revista da Universidade Federal de Goiás*, v. 6, n. 1, p. 25-28, jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior públicas*. Brasília: Andifes/Abruem/SESu/MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Reestruturação e expansão das Universidades Federais (Reuni) – Diretrizes gerais*. Brasília: SESU/MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. *Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do Ensino Médio, avalia ministro*. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

CABLES – II Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior. Instituto Internacional para la Educación Superior en America Latina y el Caribe. [S.l.]: Unesco, 2012. Disponível em: <http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3018:ii-conferencia-latinoamericana-sobre-el-abandono-en-la-educacion-superior-cables&catid=11&Itemid=466&lang=es>. Acesso em: 3 mar. 2018.

CALDERÓN, J. *VI Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono en la Educación Superior – CABLES 2016*. Escuela Politécnica Nacional. Quito: Cables, 2016. Disponível em: <<http://www.una.py/internacionales/images/CIRCULAR.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

DAVOK, D. F.; PONTES, R. B. Avaliação do índice de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC. *Avaliação*, v. 21, n. 2, p. 503-521, jul. 2016.

FIALHO, M. D.; PRESTES, E. M. T. Evasão escolar no curso de pedagogia da UFPB: na compreensão dos gestores educacionais. *Gestão e Aprendizagem*, v. 3, n. 1, p. 42-63, jan./jun. 2014.

LUSTOSA, M. A. A Psicoterapia Breve no Hospital Geral. *Revista da SBPH*, v. 13, n. 2, p. 259-269, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-08582010000200008&lng=pt&nrm>. Acesso em: 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, G. C. *Gestão organizacional nas Atléticas: um estudo sobre gerenciamento das Associações Atléticas Acadêmicas do DF*. Monografia (Curso de Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/13959/1/2016_GuilhermeCesardeOliveira.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2018.

SANTOS, P. K.; GIRAFFA, L. M. M. Evasão na Educação Superior no Brasil. In: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 6, 2016, Quito. *Anais...* Quito: Cables, 2016. s. p.

SCHIMIT, R. E. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão e permanência estudantil. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Anped Sul, 2014. p.1-21.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Coordenadoria de Avaliação Institucional – COAI. *Avaliação interna 2015*. Disponível em: <<http://www.udesc.br/avalia%C3%A7%C3%A3oinstitucional>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

Políticas de inclusão e permanência no Ensino Superior público: apontamentos sobre o combate à evasão na Unicentro

Cláudia Cabral Rezende²⁰
Regina Célia Habib Wipieski Padilha²¹
Márcio André Martins²²
Christian Ciquelero²³

Introdução

A universidade pública é *locus* privilegiado para a geração, sistematização e socialização do conhecimento e tem a incumbência de formar profissionais com condições de exercer sua cidadania plena, contribuindo com um projeto social pautado pela igualdade, equidade e justiça. Expressão da sociedade brasileira, a universidade abriga, em seu interior, as contradições nela presentes, e a busca pela redução das desigualdades socioeconômicas é condição necessária ao avanço da democratização na instituição e no contexto social.

Nesse sentido, são imprescindíveis encaminhamentos que, para além da garantia de acesso à Educação Superior e gratuidade de ensino, sejam capazes de viabilizar a permanência, a frequência e a conclusão do curso, minimizando os reflexos dos problemas que afetam estudantes marginalizados e discriminados pela sociedade devido a questões sociais, econômicas, étnicas, de gênero, físicas, intelectuais, entre outras.

Na esfera institucional, a política de permanência dos estudantes precisa estar claramente definida e inserida na *práxis* acadêmica, devendo ser entendida

²⁰ Doutora em Educação Escolar. Docente do Departamento de Pedagogia e Diretora de Programas e Projetos da Unicentro.

²¹ Doutora em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e Pró-Reitora de Ensino da Unicentro.

²² Doutor em Engenharia Mecânica. Docente do Departamento de Matemática e Diretor de Ensino da Unicentro.

²³ Especialista em Comunicação, Multimeios e Negócios. Técnico em Assuntos Universitários e Chefe da Divisão de Legislação Educacional da Unicentro.

como parte de um todo que é o processo educativo, perpassar o ensino, a pesquisa, a extensão e, ao permear as três dimensões do fazer acadêmico, contribuir para a transformação da relação universidade-sociedade.

Considerando tais fatores, este capítulo objetiva apresentar apontamentos sobre uma pesquisa realizada na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), cujo objeto de análise é a evasão nos cursos de graduação. Discute-se, também, encaminhamentos que têm sido adotados pela instituição no que diz respeito à permanência e frequência do estudante no Ensino Superior.

A evasão na universidade

O acompanhamento dos índices de evasão no interior dos cursos de graduação é imprescindível para subsidiar a formulação de uma política institucional de permanência dos estudantes. A evasão é um fenômeno complexo e demanda análises que contribuam para a identificação de problemas a ela relacionados, com vista à adoção de medidas institucionais capazes de solucioná-los ou, ao menos, amenizá-los.

Além de sua abrangência e complexidade, o conceito de evasão apresenta ambiguidade, pois há diferentes níveis ou *loci* de ocorrência no sistema de Ensino Superior: a evasão de curso se refere ao desligamento do estudante do curso superior em situações diversas, tais como abandono (não realização da matrícula), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional; a evasão da instituição dá-se com o desligamento do estudante da instituição na qual está matriculado; e a evasão do sistema ocorre quando o estudante abandona, de forma definitiva ou temporária, o Ensino Superior.

A Unicentro tem realizado, sistematicamente, estudos para identificar os índices de evasão nos cursos de graduação presenciais. Neles, considera-se evadido o aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da instituição, por meio de novo vestibular, com outro registro acadêmico ou, ainda, tenha ingressado por vestibular em outras universidades.

A metodologia utilizada pode ser definida como de *fluxo*, em que são acompanhados os alunos ingressantes nos cursos de graduação regulares da instituição até o prazo máximo de integralização curricular. É feita, também, a coleta de informações por meio de entrevistas com alunos evadidos, a fim de subsidiar o entendimento dos principais motivos que os levaram a abandonar o curso e qualificar os dados numéricos, explicitando melhor seu significado.

Os dados coletados são organizados e disponibilizados para análise pelos conselhos superiores da instituição, direções de setor/*campus*, chefias de departamento e núcleos docentes estruturantes. As informações permitem a identificação das principais causas que levam à evasão e que podem ser classificadas em três ordens – fatores individuais, fatores internos à instituição e fatores externos à instituição –, ainda que, entre esses fatores, haja estreita articulação.

Entre os fatores relacionados às características individuais, estão aqueles que dizem respeito às idiossincrasias pessoais, às habilidades e à personalidade do estudante. São apontadas como motivo da evasão a escolha profissional precoce, a necessidade de sobrevivência e inserção prematura no mercado de trabalho com incompatibilidade entre horários, a falta de preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido pela formação superior, a desinformação do estudante quanto à carreira inicialmente escolhida, a incapacidade de se adaptar à vida universitária, a falta de adaptação à mudança de entorno sociocultural, além da discriminação enfrentada por estudantes ocasionada pelo preconceito em relação às diferentes condições econômicas, étnicas, físicas, intelectuais e de gênero.

Os fatores internos à instituição motivadores da evasão referem-se a problemas relacionados aos currículos, questões de natureza didático-pedagógica vinculadas à metodologia de ensino ou à atuação de docentes. Também dizem respeito ao número reduzido de docentes.

Quanto aos fatores externos à instituição mencionados como responsáveis pela evasão, estão aqueles relacionados à conjuntura do país, às crises econômico-políticas, às questões relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração, à possibilidade de emprego e à valorização da carreira.

De modo geral, pode-se depreender, dos dados obtidos, que o desempenho acadêmico é um processo no qual interfere um conjunto de aspectos inter-relacio-

nados, e é na busca da compreensão dessa dinâmica em sua complexidade que a universidade pode vir a construir condições para agir de modo consistente.

Diante de tais fatores, uma das formas que a Unicentro tem buscado para enfrentar o problema da evasão, visando a aumentar a taxa de inclusão, permanência e conclusão de curso pelos estudantes da instituição, é por meio da consolidação das políticas de permanência.

Neste texto, destacam-se, principalmente, questões referentes aos fatores individuais e apresentam-se algumas ações afirmativas implantadas na Unicentro que vêm favorecendo a inclusão e a permanência do aluno. Tais ações são direcionadas à formação humana e objetivam a busca da equidade pelos membros da comunidade acadêmica.

Inclusão e permanência do estudante na Unicentro

O processo de inclusão e permanência, seja no âmbito educacional, profissional ou social, visa à efetivação dos direitos garantidos na legislação brasileira. Destaca-se a Constituição de 1988, que, em seu artigo 3º, inciso IV, estabelece a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; no artigo 205, define a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho; no artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na instituição educacional como um dos princípios para o ensino; e, no artigo 208, assegura como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Além da Constituição de 1988, destaca-se o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, de 2003, que objetiva fomentar, no currículo da Educação Básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na Educação Superior (BRASIL, 2003).

Esses, entre outros documentos que embasam a Política de Educação Inclusiva no Brasil, têm motivado as instituições à realização de práticas que busquem favorecer a inclusão e permanência de pessoas marginalizadas e discriminadas pela sociedade.

Diante desse contexto, a Unicentro tem promovido mudanças com vista a assegurar o princípio de equidade, contribuindo para que muitas ações sejam concretizadas a partir da implementação de políticas públicas de inclusão e permanência do graduando na instituição.

Tais iniciativas levam em consideração os obstáculos existentes de uma parcela marginalizada da população que apresenta dificuldade de acesso e permanência no Ensino Superior, devido às questões sociais, econômicas, culturais, étnicas, de gênero, físicas, intelectuais, entre outras, ratificando Cavalleiro (2006), que observa a necessidade de promoção do respeito mútuo e reconhecimento das diferenças, bem como do diálogo sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito, visando a assegurar os princípios de igualdade e equidade do acadêmico, de modo a respeitar a diversidade e a diferença e valorizar a singularidade de cada cidadão.

Entre as políticas de acesso, inclusão e permanência do estudante realizadas na Unicentro que buscam o combate à evasão ocasionada, principalmente, pelos fatores individuais apontados no início deste texto, destacam-se diversos programas e ações que vêm sendo consolidados nos últimos anos. Entre eles, citam-se:

- a Comissão Universidade para os Índios (Cuia)²⁴, que presta auxílio individual aos alunos indígenas durante seu ingresso e sua permanência nos cursos de graduação. A instituição atua nas comunidades indígenas desde 2002 e, por meio do Programa Universidade para Índios, graduou 11 indígenas, dos quais sete cursaram Pedagogia; dois, Serviço Social; um, Administração; e um, Agronomia. Atualmente, a Unicentro possui 31 indígenas matriculados que recebem auxílio permanência, contribuindo significativamente para o combate à evasão;
- o Programa de Inclusão e Acessibilidade (PIA)²⁵, que tem por finalidade estabelecer políticas institucionais destinadas a discentes, docentes, funcionários e estagiários da Unicentro com deficiência, com o objetivo de contribuir para a eliminação das barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, de informação e metodológicas que

²⁴ Conforme Portaria nº 1.074-GR/Unicentro, de 29 de agosto de 2017. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/atos/201708301409075123.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

²⁵ Conforme Portaria nº 792-GR/Unicentro, de 26 de junho de 2017. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/atos/201707071031026289.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e funcional na universidade. Esse programa disponibiliza os seguintes serviços: assessoria no desenvolvimento e implementação de medidas pedagógicas e administrativas adaptativas; assessoria no uso de tecnologias assistivas; assessoria aos departamentos pedagógicos no desenvolvimento das atividades do Programa de Tutoria Discente; assessoria aos setores competentes quanto à acessibilidade arquitetônica e comunicacional; adaptação de material didático para o código Braille, tipos ampliados e formato digital acessível; tradução/interpretação para Libras/Língua Portuguesa; ações inclusivas relacionadas aos candidatos de processos seletivos para ingresso na Unicentro na forma de vestibular, concurso público, testes seletivos e seleção de estagiários; cursos de formação nas áreas de Educação Especial e Inclusiva; atendimento social e psicológico. Além do apoio das Pró-Reitorias de Ensino e de Recursos Humanos, o PIA também se beneficia da parceria com as clínicas-escola de Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Nutrição e Psicologia, do Programa de Extensão Órtese e Prótese, do Programa de Residência Médica e da Comissão de Inclusão e Acessibilidade, formada por professores dos setores de conhecimento e agentes universitários, que têm como objetivo: deliberar sobre e supervisionar as ações do PIA e também sobre o Regulamento do PIA e o Regulamento do Programa de Tutoria Discente, sempre que houver necessidade de alterações para o atendimento das demandas do programa. O PIA vem contribuindo significativamente para a permanência do estudante nos cursos de graduação da instituição. Em 2018, conta com 23 alunos com necessidades educacionais especiais, 15 tutores que acompanham alunos em suas atividades pedagógicas, além de intérpretes para estudantes que apresentam surdez ou deficiência auditiva.

- o Programa de Tutoria Discente, que consiste em um conjunto de atividades que visam a auxiliar acadêmicos com deficiência. Tais atividades são desenvolvidas por um tutor, geralmente um colega de sala do acadêmico deficiente, supervisionadas por um professor e acom-

panhadas pela Pró-Reitoria de Ensino, juntamente com o Programa de Inclusão e Acessibilidade;

- o atendimento social e psicológico oferecido por psicólogo e assistente social²⁶, para alunos que necessitam de atendimentos especiais, que apresentam dificuldades que possam interferir em seu rendimento acadêmico, envolvendo questões sociais, emocionais, psicológicas, entre outras. O atendimento tem por objetivo viabilizar os direitos dos usuários e seu acesso às políticas sociais; auxiliar na prevenção e solução de problemas presentes no cotidiano acadêmico e atender às dificuldades vivenciadas pela comunidade acadêmica, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e a prevenção e promoção de saúde. O acesso aos serviços ocorre por meio de procura espontânea, por parte do próprio interessado, e/ou por encaminhamento das chefias de departamento pedagógico ou dos setores administrativos, com a ciência do interessado, e é ofertado pela Assistência Estudantil da Unicentro;
- o Programa de Acesso à Educação Superior para Refugiados²⁷, que estabelece vagas suplementares nos cursos de graduação presenciais para os alunos refugiados, cuja intenção é garantir o amplo acesso à educação e combater a desigualdade e as opressões sociais, acolhendo a diversidade e promovendo a dignidade humana e a justiça social;
- a implantação de moradia estudantil²⁸, que, por meio da Coordenação de Apoio ao Estudante, desde 2016, possibilita habitação aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos de diferentes municípios e estados, que estejam matriculados em cursos de graduação presenciais da Unicentro nos *campi* localizados no município de Guarapuava e Irati;
- a regulamentação da utilização do nome social para travestis e tran-

²⁶ Informações na página da Unicentro: <<https://www3.unicentro.br/apoioaoestudante/servicos/>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

²⁷ Conforme Resolução nº 24-Cepe/Unicentro, de 18 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/atos/201712181539190968.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

²⁸ Conforme Resolução nº 24-Cepe/Unicentro, de 18 de dezembro de 2017. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/atos/201712181539190968.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

sexuais nos documentos e registros acadêmicos da instituição²⁹, que visa a garantir o acesso e a permanência de travestis e transexuais na Unicentro, assim como assegurar o direito à pluralidade, à diversidade e à dignidade humana. As normativas internas da instituição buscam a promoção dos direitos humanos no âmbito da convivência, da cultura e da gestão universitária;

- o Comitê referente ao Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e Direitos Humanos³⁰, que busca auxiliar os acadêmicos, principalmente em questões referentes à discriminação e ao preconceito, conforme abordaremos com mais detalhes na sequência deste estudo.

Além desses programas e ações, há, na Unicentro, diversas outras ações que buscam a construção de uma cultura das diferenças, por meio de um processo ativo da prática inclusiva e de permanência no Ensino Superior. Afinal, conforme Castilho (2009),

Qualquer plano, programa, projeto ou ação só será verdadeiramente educativo se atender aos princípios da educação em direitos humanos. Significa, olhando um lado da moeda, buscar a concretização da igualdade entre as pessoas e, olhando o outro lado, combater o racismo, sexismo, discriminação social (classe), cultural, religiosa e quaisquer outras formas de discriminação social (classe), cultural, religiosa e quaisquer outras formas de preconceito e de discriminação presentes na sociedade (CASTILHO, 2009, p. 118).

Desse modo, “é preciso desconstruir a discriminação de negros, albinos, mulheres, pobres, índios, ciganos, religiões de matriz africana, homossexuais e transgêneros, pessoas com transtornos mentais e pessoas com deficiência” (CASTILHO, 2009, p. 118), e uma das formas de desconstruir a discriminação contribuindo para o combate à evasão no Ensino Superior ocorre por meio de programas e ações inclusivas e de permanência do estudante.

²⁹ Conforme Resolução nº 25-Cepe/Unicentro, de 17 de julho de 2015. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/atos/201508040951276002.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

³⁰ Conforme Portaria nº 2.687-GR/Unicentro, de 22 de dezembro de 2016. Disponível em: <<http://www.unicentro.br/atos/201701021314063930.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Os direitos humanos no Ensino Superior

A temática dos direitos humanos está cada vez mais atual porque aborda os fundamentos de uma vida democrática (COMPARATO, 2001). Segundo Bobbio (2002), os direitos humanos revelam diversos valores que acabam sendo consagrados na sociedade moderna: a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Esses fundamentos deixam claro que as demandas atuais de uma educação inclusiva são decisivas para as novas gerações estabelecerem uma sociedade melhor num futuro próximo.

Ratificando a afirmação de Almeida (2009):

Da tolerância, como a mera aceitação passiva do diferente, é imperioso avançar às ações afirmativas, como um valioso instrumento de inclusão social e integração da humanidade em torno de valores comuns, no comando dos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade universal (ALMEIDA, 2009, p. 145).

Nesse sentido, o Pacto Universitário pela Promoção da Diversidade e dos Direitos Humanos (PNUDH) – ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça – representa um importante passo no sentido de contribuir com iniciativas no âmbito da universidade para promoção e defesa dos direitos humanos mediante formulação, implementação e monitoramento de medidas que criem um clima cultural e formativo em defesa da paz, da diversidade e contra o preconceito.

Dessa forma, a Unicentro, signatária do Pacto, também desenvolve, em suas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, ações que contribuem para a permanência do aluno e o combate à evasão, a partir de uma formação que desperte para o respeito, a tolerância, a solidariedade e a equidade. A partir dos três eixos mencionados, algumas das atividades realizadas são as descritas a seguir.

1. Atividades de ensino

Conteúdos sobre direitos humanos e cultura da paz têm sido incluídos nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação de maneira obrigatória e transversal, porque a instituição considera que a formação de nível superior é um processo educativo, cultural e científico que deve viabilizar a transformação da sociedade.

A temática tem sido discutida, também, por meio de atividades interdisciplinares, com vistas à promoção da pluralidade pedagógica e do diálogo entre as várias áreas do conhecimento.

No sentido de contribuir para a inclusão de segmentos menos favorecidos por conta da dificuldade de acesso ao Ensino Superior, juntamente com lideranças de movimentos sociais, a Unicentro desenvolveu ações voltadas para o exercício da cidadania e a consolidação da democracia, ofertando, em 2018, o curso de graduação em Educação do Campo, no *campus* avançado de Laranjeiras do Sul. Esse curso é desenvolvido na modalidade presencial, em regime de alternância, conferindo grau de licenciado em Educação do Campo nas habilitações em Ciências da Natureza e Matemática e em Linguagens e Códigos, e é destinado a jovens e adultos de comunidades do campo.

A Unicentro também oferta o curso de Pedagogia: Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto do Campo, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), com o intuito de desenvolver a educação nas áreas de reforma agrária, possibilitando a inserção, o acesso e a permanência no Ensino Superior de estudantes que, muitas vezes, são impossibilitados de cursar uma graduação devido às condições apresentadas pelos trabalhadores do campo, que inviabilizam a locomoção e a permanência durante o ano letivo que não seja em regime de alternância. A proposta de ensino em períodos de alternância possibilita que os estudantes provenientes de áreas rurais possam mesclar entre períodos em regime de internato na instituição e períodos de trabalho no campo.

2. Atividades de pesquisa

A universidade incentiva a oferta de programas de pós-graduação voltados para os direitos humanos, bem como a realização de estudos e pesquisas com várias temáticas capazes de propiciar o enfrentamento das situações de violência e de estereótipos de gênero, étnico-racial, religião, entre outros.

Dezenas de projetos de Iniciação Científica (IC) que abordam a temática dos direitos humanos são desenvolvidos na instituição. Além disso, há Projetos de

Pesquisa Individual (PqI) e Projetos de Pesquisa Continuada (PqC). Tais projetos, anualmente, resultam em centenas de publicações na área de direitos humanos, disseminando estudos de docentes e acadêmicos em âmbito nacional e internacional.

No Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), que envolveu atividades de formação continuada em educação para professores da rede estadual de Educação Básica, também foram desenvolvidos projetos de pesquisa e intervenção na área de direitos humanos e inclusão.

Tais pesquisas contribuem para a disseminação de estudos voltados para a formação valorativa do estudante, do docente e, também, do cidadão que têm acesso aos resultados das investigações, auxiliando direta ou indiretamente na educação inclusiva e no respeito às diferenças, fatores que influenciam na permanência do aluno na universidade e no combate à evasão.

3. Atividades de extensão

A universidade busca atender às demandas formativas e promover a intervenção pela aproximação de setores da comunidade em situações de violência, vulnerabilidade e violação de direitos, em conjunto com movimentos sociais, entidades, organizações e instituições envolvidas com a implementação dos direitos humanos para o exercício da cidadania e a consolidação da democracia.

As temáticas direitos humanos e inclusão têm sido enfatizadas em projetos de extensão da instituição. Além disso, a Unicentro conta também, em sua estrutura organizacional, com o Núcleo de Estudos de Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (Nedij), que tem como objetivos contribuir para a melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes, a partir da relação entre universidade e comunidade, como agentes formuladores e sujeitos da ação; identificar os problemas que interferem na sobrevivência, no desenvolvimento e na proteção da criança e do adolescente e seus determinantes; atender a crianças e adolescentes em situação de direitos violados encaminhadas pelos órgãos públicos, proporcionando ações e efetuando defesa em processos judiciais no sentido de proteger e garantir seus direitos; oferecer atendimento social para crianças e adolescentes atendidas pelo Nedij, bem como proporcionar orientação e acompanhamento a suas famílias; promover ações de prevenção, articulação e mobilização, visando a combater a

violência contra jovens e adolescentes; manter integradas as ações do Nedij com órgãos e instituições públicas e privadas que desenvolvam programas e projetos destinados ao atendimento a crianças e adolescentes.

O Nedij presta assistência jurídica na solicitação de medidas judiciais e extrajudiciais de proteção a crianças e adolescentes com direitos ameaçados ou violados; na propositura de pedidos e guarda, tutela e adoção; e na defesa de crianças e adolescentes acusados da prática de atos infracionais. Atende à ampla região compreendida pelo Comarca de Guarapuava, incluindo os municípios de Candói, Foz do Jordão, Campina do Simão e Turvo, cobrindo, portanto, uma população de aproximadamente 220 mil habitantes, dos quais parte significativa vive em situação de vulnerabilidade social.

O maior evento da instituição, a Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Siepe), que vem sendo realizado bianualmente, desde 2009, visa a estimular a integração entre os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. No ano de 2017, a Siepe teve como tema de sua quinta edição Direitos Humanos: Dialogando sobre a Diversidade. Foram submetidos mais de 1.500 trabalhos e aconteceram 85 minicursos, 71 palestras, 60 oficinas, 28 mesas redondas e mais de 30 outras atividades como *workshops*, seminários, GT, gincanas, exposições, rodas de conversa, entre outras.

As palestras de abertura do evento abordaram os direitos humanos relacionados aos seguintes temas: diversidade e diferença; conflitos diplomáticos na história dos direitos humanos; diversidade sexual e de gênero; riscos e efeitos nocivos do uso da Internet pela ótica das políticas públicas de proteção da criança e do adolescente na era digital; orientação sexual e religião. Obteve-se a participação de aproximadamente 6 mil inscritos, entre estudantes, professores, profissionais da educação e comunidade. O tema do evento foi definido por alunos e docentes, considerando a necessidade da discussão sobre os direitos humanos para uma melhor convivência na comunidade universitária e na sociedade.

Considerações finais

Uma universidade de qualidade se constitui a partir do respeito à diferença, da valorização à diversidade e do exercício da ética e da alteridade. A política institucional de inclusão e permanência de estudantes precisa estar em sintonia com a *práxis* acadêmica, e essa política, no âmbito da Unicentro, está relacionada ao trabalho integrado de profissionais que atuam em diversas áreas e instâncias da estrutura universitária na perspectiva do respeito aos direitos humanos.

Com o registro dos programas e ações, apresentados neste capítulo, teve-se a intenção de demonstrar que a Unicentro vem buscando incorporar os direitos humanos na cultura e na gestão organizacional e institucional para a mediação de conflitos que possam prejudicar a democracia universitária, reunindo esforços para a valorização da diversidade, desenvolvendo a ética da alteridade, a fim de assegurar a igualdade de oportunidades para efetivação da democracia, da justiça social, da cultura de paz e não violência, combatendo a discriminação e o preconceito e favorecendo a erradicação ou, ao menos, a redução das taxas de evasão do estudante no Ensino Superior.

Compartilhamos com Hobsbawm (2013) o entendimento de que é para o benefício da maioria que a universidade pública deve se voltar:

O que eu quero lembrar a vocês é algo que me disseram quando comecei a lecionar em uma universidade. ‘As pessoas em função das quais você está lá’, disse meu próprio professor, ‘não são estudantes brilhantes como você. São estudantes com opiniões maçantes, que obtêm graus medíocres na faixa inferior das notas baixas, e cujas respostas nos exames são quase iguais. Os que obtêm as melhores notas cuidarão de si mesmos, ainda que seja para eles que você gostará de lecionar. Os outros são os únicos que precisam de você’ (HOBSBAWM, 2013, p. 23-24).

Por fim, de forma integrada às diversas perspectivas educacionais relacionadas à produção e difusão do conhecimento científico no Ensino Superior, somam-se, na Unicentro, programas e ações voltadas às políticas públicas de intervenção social, visando ao fortalecimento dos direitos humanos; fatores que vêm contribuindo, significativamente, para o crescimento do número de alunos matriculados na instituição, e, principalmente, para que, cada vez mais, a conclusão

do curso acontece e a evasão se torne um fenômeno raro, especialmente entre os estudantes discriminados e marginalizados pela sociedade.

Referências

ALMEIDA, F. L. A inclusão social e o reconhecimento da universalidade dos direitos humanos: da tolerância às ações afirmativas. In: LIVIANU, R. (Coord.). *Justiça, cidadania e democracia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 132-147. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137-12.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BOBBIO, N. *Liberdade e igualdade*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 5. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 dez. 2017.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <<http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 dez. 2017.

CASTILHO, E. W. V. O papel da escola para a educação inclusiva. In: LIVIANU, R. (Coord.). *Justiça, cidadania e democracia*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 108-119. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/ff2x7/pdf/livianu-9788579820137-10.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: Secad, 2006. p. 15-28.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2017.

HOBSBAWM, E. *Sobre História*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. Disponível em: <<http://www.companhiadasletras.com.br/trechos/80221.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

Política de assistência estudantil no Ensino Superior: acesso e permanência dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica

Mara Cristina Ribeiro³¹
Murillo Nunes de Magalhães³²
Nailena Maika da Rocha Vieira³³
Marinho da Silva Correia³⁴
Ivana Lima Moura³⁵
Liliane Correia Toscano de Brito Dizeu³⁶
Ana Paula Monteiro Rêgo³⁷
Cristiane Maria Alves Martins³⁸
Henrique de Oliveira Costa³⁹

Introdução

Definida como interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005), a evasão dimensionada para a Educação Superior mostra-se um problema importante, por apresentar índices significativamente altos (MEC, 2014), expressando uma realidade cada vez mais comum nas universidades públicas e privadas.

Silva Filho et al. (2007), em um estudo sobre a temática, indicam que, no período entre 2000 e 2005, considerando todas as Instituições de Ensino Superior

³¹ Terapeuta Ocupacional. Pró-Reitora Estudantil da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

³² Fisioterapeuta. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional de Ensino na Saúde e Tecnologias da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

³³ Psicóloga. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional Pesquisa em Saúde do Centro Universitário Cesmac.

³⁴ Enfermeiro. Assessor Técnico da Pró-Reitoria Estudantil da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

³⁵ Analista de Sistemas. Supervisora de Política Estudantil da Pró-Reitoria Estudantil da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

³⁶ Fonoaudióloga. Supervisora de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria Estudantil da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

³⁷ Psicóloga. Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Social da Pró-Reitoria Estudantil da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

³⁸ Enfermeira. Pró-Reitora de Ensino e Graduação da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

³⁹ Médico. Reitor da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

(IES) do Brasil, a evasão média foi de 22%, variando entre 9 e 15% nas públicas e 26% nas particulares. Outro aspecto apontado pelos autores é que poucas instituições desenvolvem ações programáticas contínuas visando a seu combate.

A partir das análises dos últimos Censos de Educação Superior, realizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁴⁰, é possível verificar tanto o aumento expressivo no número de vagas oferecidas quanto o número de matrículas efetivadas nas diferentes IES⁴¹, conquanto os dados correspondentes de evasão, apesar de evidenciados, não sejam estudados de forma mais aprofundada, corroborando estudos que vêm apontando a necessidade de conhecer melhor os fatores que estimulam a permanência e a evasão nessas instituições (SILVA, 2013; BAGGI; LOPES, 2011).

A evasão no Ensino Superior deve ser entendida como um fenômeno complexo, que envolve diferentes dinâmicas associadas às instituições de ensino e aos estudantes. Dessa forma, diversos fatores podem ser apontados como causas que impulsionam a desistência da continuidade da graduação, entre as quais é possível detectar motivos associados à IES, tais como a infraestrutura, a qualidade do corpo docente e a atenção sociopedagógica oferecida, e outros associados a questões mais particularizadas ao estudante, tais como incompatibilidade ou frustração com o curso iniciado, aspectos socioeconômicos e questões de ordem pessoal. No entanto, esses fatores não podem ser encarados como dissociados, pois, em análise mais atenta, é possível afirmar que eles aparecem na intersecção desses problemas e acabam, em seu conjunto, impelindo à desistência.

Escorel (1999) define a vulnerabilidade social como a possibilidade de transição da condição de pobre para a de indigente. A autora reflete sobre os movimentos sociais dos indivíduos que os levam, em geral, para as condições extremas de vulnerabilidade, ou seja, para a exclusão social. A perda e/ou inadequação nos rendimentos implica a perda da capacidade de suprir suas necessidades básicas. Numa sociedade de mercado como a que vivemos, a pessoa sem renda não consegue ter acesso à saúde, à educação, ao lazer, à moradia, pois não consegue se portar como “cidadão-consumidor” (MOTA, 2008).

⁴⁰ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>.

⁴¹ O relatório do Censo 2014 indica que, entre 2003 e 2014, a matrícula na Educação Superior aumentou 96,5%.

A vulnerabilidade social pode ser, então, entendida como uma mobilidade social em escala descendente. Esse movimento decorre do processo que pode levar os indivíduos a uma situação limítrofe de desvinculação, ou seja, à exclusão social e, entre outros aspectos, à exclusão educacional.

Segundo Zago (2006), a Educação Superior, apesar de sua expansão quantitativa, não conseguiu beneficiar de forma igualitária as diferentes classes sociais, o que significa compreender que o aumento das vagas nos cursos superiores está mais concentrado nas universidades privadas. No censo realizado pelo Inep (BRASIL, 2014), é possível verificar esse dado, pois se aponta que 87,4% das instituições de Educação Superior são privadas.

No período de 2003 a 2014, destaca-se o crescimento da rede privada, 15,9%, enquanto a rede pública cresceu 3,1% no mesmo período. Com relação às matrículas, as IES privadas têm uma participação de 74,9% (5.867.011) no total de matrículas de graduação, enquanto a rede pública participa com apenas 25,1% (1.961.002).

Esses números indicam que a polarização no ensino privado não reduz as desigualdades sociais. Para obter uma efetiva democratização da Educação Superior, é preciso elaborar não só políticas que ampliem o acesso ao ensino público e seu fortalecimento, mas também políticas focadas na garantia de permanência dos estudantes nas IES (ZAGO, 2006).

Segundo, ainda, os dados apresentados no Censo do Inep, no Brasil, em média, há 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno matriculado na rede pública em cursos presenciais. Em Alagoas, esse índice é de 1,3 – portanto, menor que a média brasileira. Esse dado, por si só, não significa que há garantia da entrada de populações de diferentes rendas e condições socioeconômicas no Ensino Superior público nesse estado.

O que vai garantir o acesso ao Ensino Superior às classes de baixa renda e populações reconhecidamente excluídas são as políticas afirmativas adotadas pelas IES públicas. Dessa maneira, a permanência dessas populações nessas IES está ligada a uma série de ações que assegurem a continuidade dos estudos.

Destarte, o presente capítulo tem como objetivo apresentar as ações que a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) tem realizado

para garantir o acesso de estudantes das classes de baixa renda econômica à universidade, bem como o planejamento e a efetivação de um conjunto de práticas adotadas como compromisso para a permanência e finalização dos estudos desses estudantes, assumindo uma corresponsabilização com a mudança da realidade socioeconômica no estado.

De escola à universidade: surgimento e crescimento da Uncisal e sua responsabilidade social⁴²

A Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas nasceu como Escola de Ciências Médicas de Alagoas (Ecmal), em 1968, com o curso de Medicina, formado por uma turma de excedentes do vestibular da Universidade Federal de Alagoas. O curso foi autorizado em 15 de março de 1970, pelo Decreto-Lei nº 66.320, e reconhecido em 6 de março de 1974, pelo Decreto-Lei nº 73.754.

Em 1975, a Fundação de Saúde de Alagoas Governador Lamenha Filho (Funglaf) iniciou suas atividades como mantenedora da Ecmal, agregando a Unidade de Emergência Dr. Armando Lages e o Hospital Dr. José Carneiro.

Em setembro de 1995, a Secretaria de Educação do Estado de Alagoas, por meio da Portaria nº 820/95, homologou a criação dos cursos de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, reconhecidos por meio das Portarias nº 116/2002, nº 21/2003 e nº 20/2003.

Com a extinção da Funglaf, em 2000, emergiu a Fundação Universitária de Ciências da Saúde de Alagoas, tendo como órgãos de apoio os Hospitais Escola Dr. José Carneiro, Portugal Ramalho e Dr. Hélivio Auto, a Maternidade Escola Santa Mônica e o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos em Saúde de Alagoas, hoje Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora (Etsal). Em 2003, a Uncisal foi reestruturada pela Lei nº 6.351 e passou a ser composta das Faculdades de Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Terapia Ocupacional (todos os cursos de período integral), dos hospitais acima nomeados e da Etsal.

A partir da publicação da Lei nº 10.861, de 2004, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Uncisal se rees-

⁴² Os dados históricos apresentados foram consultados nos Planos de Desenvolvimento Institucional da Uncisal.

truturou para se submeter a avaliação, regulação e supervisão, na expectativa de se transformar em universidade. Em dezembro de 2005, após visita de avaliadores externos e homologação de Parecer pelo Conselho Estadual de Educação de Alagoas, a Uncisal, enfim, passou à condição de universidade, através da Lei nº 6.660, de 28 de dezembro de 2005, finalmente denominando-se Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas.

Ainda em 2005, em conformidade com a Lei do Sinaes, o 1º Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Uncisal foi elaborado e tinha como ênfase a expansão e criação de novos cursos. Portanto, em atenção às necessidades regionais e já com a intenção de favorecer as classes de renda mais baixa, que precisavam trabalhar e não poderiam se manter em cursos de período integral, foram criados quatro Cursos Superiores de Tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Processos Gerenciais em Negócios de Alimentação, Sistemas Biomédicos e Radiologia.

Em 2007, em atenção ao 1º PDI, o curso de Bacharelado em Enfermagem foi criado por meio da Resolução CNE/CES nº 03/2001 e autorizado pelo Conselho Universitário (Consu), via Resolução nº 005/2007, com publicação no DOU/DOE de 23 de outubro de 2007. Ampliou-se, assim, a oferta de profissionais de nível superior na área de Saúde, seguindo a orientação da Uncisal, que, desde seu surgimento, tinha como propósito melhorar, por meio da ampliação do Ensino Superior, as condições da sociedade local e regional.

Em 2011, a Uncisal passou por uma reforma acadêmica e administrativa, com o objetivo de criar condições favoráveis ao atendimento das demandas de formação e de assistência em saúde. Assim, com a Lei Delegada nº 44, de 8 de abril de 2011, estabeleceu-se a nova composição acadêmica da Uncisal, na qual as faculdades foram substituídas por centros de ensino: Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Integradoras, Centro de Tecnologia e Centro de Educação a Distância. Esses centros foram organizados por áreas de saberes específicos, vinculadas às atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência.

Atualmente, a Uncisal oferece formação de nível superior nos cursos de Bacharelado em Enfermagem, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina e Terapia Ocupacional. Nos cursos tecnológicos, oferta-se formação em Radiologia, Sistema

para Internet, Tecnologia de Alimentos, Segurança no Trabalho e Gestão Hospitalar. Voltada ao ensino técnico, a Etsal oferta sistematicamente, por meio de adesão a editais ministeriais, cursos presenciais nos demais municípios de Alagoas.

Tendo como missão desenvolver atividades inter-relacionadas de ensino, pesquisa, extensão e assistência, produzindo e socializando conhecimento para a formação de profissionais aptos a implementar e gerir ações que promovam o desenvolvimento sustentável, atendendo às demandas da sociedade alagoana, a Uncisal visa a ser reconhecida como referência de qualidade no ensino, pesquisa, extensão e assistência.

Contudo, não há como se furta da realidade no entorno da universidade, situada em um estado marcado pelo estigma da pobreza. De acordo com recentes dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2010, 59,76% da população alagoana encontrava-se em situação vulnerável à pobreza e 16,66% possuíam renda *per capita* de R\$ 70,00 ou menos, caracterizando, assim, situação de extrema pobreza (ALAGOAS, 2015).

A universidade deve se responsabilizar por ações transformadoras, que possam favorecer, a partir de processos educacionais, culturais e científicos, a mudança desses índices. É nesse contexto, e com a responsabilidade social que atualmente todas as universidades devem ter, que a Uncisal adotou um conjunto de ações para garantir o acesso ao Ensino Superior das classes menos favorecidas e, dessa forma, contribuir para a melhoria das condições de vida da região e o desenvolvimento do estado.

Ainda assim, apenas o acesso não garantiria essa transformação de maneira eficiente. Por isso, foi empregada, em um esforço conjunto, com o empenho de ações intersetoriais, uma série de práticas para a garantia não só do acesso à Uncisal, mas também da permanência com qualidade e finalização dos cursos de Ensino Superior ofertados pela universidade.

Portanto, essas ações foram reunidas e transformadas em políticas concretas que objetivam a redução das dificuldades encontradas pelos estudantes para prosseguirem em sua vida acadêmica com êxito.

A Política de Assistência Estudantil: o combate à evasão e a permanência com qualidade

A Uncisal, no ano de 2009, aderiu à Política de Ações Afirmativas, adotando as cotas sociais como um dos critérios de ingresso na universidade, disponibilizando 50% das vagas em todos os cursos de graduação para alunos oriundos da rede pública de ensino. Dessa forma, todos os anos, são ofertadas vagas para o ingresso de estudantes cotistas. A Tabela 1 apresenta o número de vagas ofertadas anualmente por curso e demonstra o número de ingressantes por meio dessa política.

Tabela 1 – Vagas ofertadas por curso anualmente na Uncisal

Curso	Não optantes por cota	Optantes por cota
Bacharelado em Medicina	25	25
Bacharelado em Fisioterapia	20	20
Bacharelado em Fonoaudiologia	15	15
Bacharelado em Terapia Ocupacional	20	20
Bacharelado em Enfermagem	20	20
Superior de Tecnologia em Radiologia	30	30
Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet	30	30
Superior de Tecnologia em Tecnologia de Alimentos	30	30
Superior de Tecnologia em Segurança do Trabalho	30	30
Superior de Tecnologia em Gestão Hospitalar	25	25
TOTAL	245	245

Fonte: Edital do Vestibular Uncisal 2018

Dos 490 estudantes que ingressam na Uncisal por ano, 245 são oriundos de escolas públicas. Entretanto, a manutenção dessa política inclusiva requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino.

Em 2013, foi aprovada, pelo Conselho Universitário (Consu), a Política de Assistência Estudantil⁴³, que visa a criar condições de acesso e aproveitamento pleno

⁴³ Aprovada pela Resolução Consu nº 09/2013 e publicada no Diário Oficial do Estado de Alagoas de 10 de abril de 2013.

da formação acadêmica aos estudantes. Essa política é destinada aos estudantes matriculados nos diversos cursos de graduação que se apresentam em situação de vulnerabilidade social e econômica.

A efetivação e o desenvolvimento dessa política estão sob a responsabilidade da Pró-Reitoria Estudantil (Proest) e é constituída por dois eixos de atuação:

- a) Eixo de Assistência Estudantil: busca proporcionar a inclusão e a permanência dos discentes com vulnerabilidade social por meio de ações, programas e projetos e de Serviços de Apoio aos Discentes;
- b) Eixo de Desenvolvimento Estudantil: objetiva proporcionar apoio ao desenvolvimento acadêmico por meio de atividades de nivelamento de aprendizagem, culturais, esportivas e de lazer.

Por meio da Pró-Reitoria Estudantil, a universidade realiza, anualmente, uma pesquisa cujo objetivo é conhecer as condições sociais, econômicas e culturais de seus estudantes, na perspectiva de detectar os níveis de carência e dimensionar as necessidades da implementação de políticas mais efetivas de assistência estudantil, inseridas no Plano de Desenvolvimento Institucional e concebidas como direito do estudante, para a garantia de sua permanência no Ensino Superior com qualidade e da conclusão do curso aos que apresentam maior vulnerabilidade socioeconômica.

Alguns dados já apontam a mudança do perfil dos estudantes da IES. Portanto, é possível verificar que, a cada ano, a Uncisal, por ser uma universidade que presta serviços educacionais ao Estado de Alagoas, vem trabalhando no sentido de garantir a inserção de alunos oriundos de escolas públicas. Verifica-se, na Tabela 2, que, a partir de 2011, com a abertura de 50% de cotas sociais, o número de discentes oriundos de escolas públicas aumentou significativamente.

Tabela 2 – Proveniência escolar por curso (2010-2014)⁴⁴

Escola	Med	Fisio	Fono	TO	Enf	Radi	SB	ADS	PG
				2010					
Particular	73,4	65,1	71,0	40,8	59,5	22,3	19,1	28,8	32,6
Estadual	5,7	12,0	4,0	27,7	25,2	39,2	33,6	33,1	36,8
Outros	20,9	22,9	25,0	31,5	15,3	38,5	47,3	38,1	30,6
				2011					
Particular	54,4	43,2	50,0	32,6	38,1	27,6	27,8	26,6	48,2
Estadual	24,6	43,2	34,6	53,5	50,0	55,8	63,9	66,7	44,4
Outros	21,0	13,6	15,4	13,9	11,9	16,6	8,3	6,7	7,4
				2012					
Particular	49,0	47,0	36,0	50,0	41,0	30,0	21,0	30,0	27,0
Estadual	37,0	50,0	54,0	50,0	46,0	70,0	79,0	60,0	73,0
Outros	14,0	3,0	10,0	0,0	13,0	0,0	0,0	10,0	0,0
				2013					
Particular	50,0	47,0	44,0	41,0	52,0	40,0	26,0	48,0	43,0
Estadual	38,0	47,0	40,0	50,0	46,0	49,0	59,0	40,0	46,0
Outros	12,0	6,0	16,0	9,0	11,0	11,0	15,0	12,0	11,0
				2014					
Particular	50,0	47,0	44,0	41,0	52,0	40,0	26,0	48,0	43,0
Estadual	38,0	47,0	40,0	50,0	46,0	49,0	59,0	40,0	46,0
Outros	12,0	6,0	16,0	9,0	2,0	11,0	15,0	12,0	11,0

Fonte: Dados de Pesquisa da Proest

Outro dado sobre a procedência de seus estudantes diz respeito aos municípios alagoanos e outros estados. Assim, em 2010, aproximadamente 70% dos estudantes da Uncisal eram provenientes dos municípios do Estado de Alagoas e 30% vinham de outros estados. Os resultados da pesquisa de 2011, 2012, 2013 e 2014, após a liberação de 50% de cotas sociais adotadas, mostraram um aumento no número de alunos advindos de Alagoas, como se pode verificar na Tabela 3.

⁴⁴ Para melhor visualização das tabelas, os nomes dos cursos foram abreviados ou foram utilizadas apenas suas siglas: Med (Medicina), Fisio (Fisioterapia), Fono (Fonoaudiologia), TO (Terapia Ocupacional), Enf (Enfermagem), Radi (Radiologia), SB (Sistemas Biomédicos), ADS (Análise e Desenvolvimento de Sistemas) e PG (Processos Gerenciais em Negócio).

Tabela 3 – Procedência dos estudantes por estado por curso (2010-2014)

UF	Med	Fisio	Fono	TO	Enf	Radi	SB	ADS	PG
					2010				
Al	37,3	85,7	79,0	82,3	89,2	68,7	54,5	73,0	77,9
Outros	62,7	14,3	21,0	17,7	10,8	31,3	45,5	27,0	22,1
					2011				
Al	77,2	100,0	96,2	97,7	97,6	100,0	100,0	100,0	100,0
Outros	22,8	0,0	6,8	2,3	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0
					2012				
Al	81,0	100,0	97,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	98,0
Outros	19,0	0,0	3,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0
					2013				
Al	79,0	100,0	84,0	100,0	97,0	100,0	100,0	98,0	97,0
Outros	21,0	0,0	16,0	0,0	3,0	0,0	0,0	2,0	3,0
					2014				
Al	94,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	98,0	98,0	100,0
Outros	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0

Fonte: Dados de Pesquisa da Proest

As Tabelas 4 e 5 mostram a renda familiar dos estudantes no ano de 2010 e nos anos de 2014, 2015 e 2016. A comparação da realidade demonstrada nas duas tabelas indica que o número de estudantes matriculados nos últimos anos nos cursos de graduação presenciais da Uncisal são membros de famílias em situação pobreza decorrente da baixa renda familiar.

Tabela 4 – Renda familiar mensal por salário mínimo por curso (2010)

Renda familiar	Med	Fisio	Fono	TO	Enf	Radi	SB	ADS	PG
Menos de 0,5	1,3	1,3	0,8	3,1	3,7	0,6	5,7	4,2	1,1
0,5 a 2,5	10,2	18,9	19,5	30,8	33,4	35,5	37,2	42,4	37,9
2,5 a 5	12,7	22,3	28,2	29,7	26,9	24,5	28,5	29,5	27,4
5 a 8	17,9	22,9	24,9	23,6	23,4	25,5	22,7	21,4	22,6
8 a 12	29,0	16,3	13,1	9,9	7,2	10,9	5,9	2,5	11,0
+ 12	28,9	18,3	13,5	2,9	5,4	3,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Dados de Pesquisa da Proest

Tabela 5 – Renda Familiar mensal por salário mínimo por curso (2014, 2015, 2016)

Renda familiar	Med	Fisio	Fono	TO	Enf	Radi	SB	ADS	PG
				2014					
Até um salário	2,0	12,0	23,0	28,0	10,0	26,0	23,0	20,0	20,0
1,0 a 2,5	21,0	40,0	27,0	48,0	39,0	38,0	47,0	52,0	50,0
2,5 a 5	20,0	28,0	27,0	12,0	24,0	27,0	20,0	11,0	28,0
5 a 8	25,0	9,0	15,0	12,0	27,0	7,0	8,0	12,0	2,0
8 a 12	0,0	11,0	8,0	0,0	0,0	2,0	2,0	0,0	0,0
+ 12	32,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0
				2015					
Até um salário	7,0	2,2	18,9	14,3	29,5	16,4	10,3	9,8	18,2
1,0 a 2,5	24,6	0,0	27,1	40,5	40,9	47,8	51,7	49,2	50,0
2,5 a 5	14,0	2,2	21,6	21,4	9,1	22,4	27,6	32,8	22,7
5 a 8	21,1	87,0	21,6	23,8	15,9	11,9	6,9	4,9	0,0
8 a 12	10,5	0,0	2,7	0,0	2,3	1,5	0,0	3,3	4,5
+ 12	22,8	0,0	8,1	0,0	2,3	0,0	3,5	0,0	4,6
				2016					
Até um salário	0,0	11,1	6,7	29,6	15,8	25,7	22,7	25,0	22,7
1,0 a 2,5	17,6	33,4	46,7	51,9	31,6	54,3	36,4	40,0	40,9
2,5 a 5	35,3	37,0	26,7	11,1	36,8	24,3	31,8	20,0	22,7
5 a 8	29,4	18,5	13,3	3,7	10,5	5,7	9,1	15,0	9,1
8 a 12	11,8	0,0	6,6	3,7	5,3	0,0	0,0	0,0	4,6
+ 12	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Dados de Pesquisa da Proest

As Tabelas 4 e 5 evidenciam que uma parte significativa dos estudantes matriculados na IES encontra-se em situação de vulnerabilidade social; logo, os dados levantados indicam a necessidade de programas de assistência estudantil para permanência nessa universidade.

A partir do aprofundamento do conhecimento dessa realidade, a Proest, em parceria com as demais pró-reitorias, as coordenações dos cursos e as representações estudantis, vem criando ações e programas dirigidos às necessidades dos estudantes. Entre essas intervenções, citam-se as que estão sob a coordenação da Proest: o Programa Bolsa de Permanência Universitária, o Programa Institucional

de Nivelamento, o Programa de Desenvolvimento de Práticas Esportivas, o Programa de Acompanhamento do Egresso, o Programa de Acolhimento, a Semana da Cultura e o Grupo de Discussão das Políticas Afirmativas, entre outros.

A seguir, são apresentados dois programas inseridos nos eixos constituídos pela Política de Assistência Estudantil, que evidenciam importantes resultados e, por meio de iniciativa administrativa, têm sido estudados de forma mais aprofundada para que se possa organizá-los e aprimorá-los.

Programa Bolsa de Permanência Universitária

Em 2010, a Uncisal implantou o Projeto Bolsa de Estudo e Trabalho, que teve o objetivo de reduzir a quantidade de alunos que abandonavam o curso superior pelas dificuldades inerentes a quem pertence a família de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social. O projeto concedeu um total de vinte bolsas e buscou promover condições de estudo, considerando a dinâmica ensino-aprendizagem. Em 2013, esse projeto foi ampliado e passou a ser um programa constituído a partir da parceria com o governo do Estado de Alagoas, por meio dos recursos do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (Fecoep).

O Programa Bolsa de Permanência Universitária possibilita uma melhoria na condição financeira aos participantes, promovendo, conseqüentemente, o estímulo à permanência na universidade de estudantes que, por apresentarem dificuldades de se manterem de forma presencial nos diversos cursos oferecidos, evadiam-se antes de sua formação. O programa, portanto, tem como principais objetivos:

- Redução da desistência, retenção e conseqüente evasão de discentes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da universidade;
- Aumento da renda familiar, buscando melhoria das condições do discente para permanência e conclusão do curso;
- Acesso a serviços socioassistenciais e setoriais, garantindo condições para melhoria do desempenho dos discentes;

- Melhoria do desempenho acadêmico, da permanência e da conclusão do curso de graduação de discentes em situação de vulnerabilidade;
- Redução dos custos de manutenção de vagas ociosas decorrentes das desigualdades socioeconômicas e culturais por meio de auxílio financeiro ao discente, com vista a assegurar sua frequência e permanência com êxito nos cursos;
- Promoção da democratização do acesso ao Ensino Superior por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico.

Nos anos de 2013 e 2014, foram concedidas 100 Bolsas de Permanência Universitária por ano; em 2015 e 2016, foram 200 por ano; no ano de 2017, o quantitativo foi aumentado, passando a 250; e, no início de 2018, com a demonstração à Comissão do Fecoop do aumento de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, foi possível totalizar 400 bolsas oferecidas.

Para obter a bolsa, o estudante passa por uma seleção, em que são utilizados como indicadores de vulnerabilidade socioeconômica os aspectos a seguir:

- a) renda *per capita* familiar;
- b) situação de moradia do estudante e de sua família;
- c) situação de transporte ou formas de deslocamento dos membros do grupo familiar para o trabalho ou instituições escolares;
- d) situação de trabalho do grupo familiar;
- e) eventuais gastos com doença que implicam em situação de vulnerabilidade econômica significativa da família.

Essas bolsas têm o valor mensal bruto de R\$ 400,00, que é depositado numa conta pessoal do estudante, com a duração de dez meses, o que permite que esses discentes permaneçam na universidade.

Portanto, mudanças significativas nas vidas dos discentes, juntamente com suas famílias e comunidade, podem ser notadas, tais como: empregabilidade futura, democratização das condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública estadual, diminuição dos efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior, redução das taxas de retenção e evasão e contribuição para a promoção da inclusão social pela educação.

Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Social

O Núcleo de Apoio Psicopedagógico e Social (Naps), composto por quatro profissionais de psicologia e um assistente social, foi criado com o objetivo de proporcionar efetivo apoio aos estudantes, favorecê-los a lidar melhor com suas potencialidades e limites, como também auxiliá-los a superar e/ou minimizar dificuldades de ordem emocional e/ou acadêmica. O Naps realiza também estudos e pesquisas relacionadas ao aconselhamento, à orientação e ao acompanhamento psicopedagógico, objetivando identificar, na comunidade universitária, necessidades de intervenção.

Entre 2010 e 2017, as ações do Naps podem ser caracterizadas como ações que privilegiavam o apoio ao aluno a partir de uma escuta individual. Conforme dados apresentados na Tabela 6, nesse período, 2.228 alunos procuraram o serviço de maneira espontânea e, em média, 278,5 alunos foram atendidos a cada ano.

Tabela 6 – Número de atendimentos por ano

Ano	Nº de atendimentos
2010	370
2011	416
2012	305
2013	305
2014	140
2015	107
2016	149
2017	436

Fonte: Naps / Proest-Uncisal

Também se encontram registradas algumas intervenções coletivas nesse mesmo intervalo de tempo. No entanto, essas ações foram realizadas em número muito reduzido e sem registro efetivo.

No último bimestre de 2017, foi realizado o diagnóstico das atividades desenvolvidas por esse serviço de apoio a partir dos registros de atendimento e das

demandas apontadas pelos profissionais de psicologia. Esse diagnóstico assinalou a necessidade de ampliação dessas ações, pois, considerando-se os 1.900 alunos matriculados na universidade em 2017, verifica-se que 23% procuraram o apoio psicopedagógico naquele ano. E, ainda, considerando a média de 278,5 atendimentos anuais e o número de matriculados de 2017, menos de 15% dos alunos procuraram, anualmente, o apoio psicopedagógico entre 2010 e 2017.

No entanto, apesar desse número reduzido de procura pelo serviço, o contato com os coordenadores de curso, representantes de diretórios acadêmicos, representantes de turma, professores e demais funcionários permitiu à equipe gestora da Proest e aos profissionais do Naps uma escuta que indicava demandas de intervenção psicopedagógica (registro de evasão escolar, dificuldades de adaptação ao curso e/ao grupo de estudantes, transtornos mentais, tentativas de suicídio, entre outras situações) que extrapolam a prática de aguardar o aluno buscar o serviço ou aguardar o aluno com uma queixa clínica. Foi desse diagnóstico que surgiu a necessidade de um plano de ação numa perspectiva preventiva, que foi elaborado pela equipe do Naps.

Nessa perspectiva de prevenção, o psicopedagogo necessita ser capaz de: detectar possíveis problemas no processo de ensino-aprendizagem, participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, realizar orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem, colocar em prática alguns processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional em grupo ou individual, intervir nos problemas de aprendizagem já instalados, preocupar-se com a melhoria da qualidade de ensino e intervir em situações que determinam vulnerabilidade psíquica e que possam comprometer o bem-estar psicológico do corpo discente (RICHARTZ; GONÇALVES, 2016)

O atual plano de ação do Naps tem como objetivo alcançar um maior número de estudantes de forma preventiva, ampliando o modelo assistencial individual que vinha sendo praticado até o momento. Nessa perspectiva, além do atendimento que a equipe de psicologia presta à demanda voluntária de alunos, também ocorrem oficinas, rodas de conversa, palestras e grupos de encontro com temas relacionados às condições de vulnerabilidade que podem contribuir para o adoecimento psíquico do corpo discente da Uncisal.

Esse trabalho tem se dado em cinco eixos de intervenção:

- Acolhimento ao aluno, com atividades de apresentação da universidade e ações que favoreçam a adaptação ao Ensino Superior e à Uncisal;
- Orientação profissional, com o objetivo de repensar a escolha do curso;
- Orientação à aprendizagem, visando a aprimorar aprendizagem, estratégias de estudo e organização do tempo;
- Orientação para encerramento do curso, com preparação para o estágio curricular e acompanhamento do trabalho de integração curricular; e
- Planejamento de carreira e desenvolvimento de competências para a vida profissional.

Os três primeiros eixos de trabalho – acolhimento ao aluno, orientação profissional e orientação à aprendizagem – estão voltados para as principais demandas dos primeiros anos na universidade. Os dois últimos eixos – orientação para encerramento do curso e planejamento de carreira/desenvolvimento de competências para a vida profissional – são desenvolvidos com os alunos dos últimos anos do curso.

O desenvolvimento desses eixos de trabalho tem como estratégias grupos de encontro, oficinas, rodas de conversas e palestras que são divulgadas previamente a toda a comunidade acadêmica nos murais da universidade e no *site* da Proest/Uncisal. A avaliação desse plano de ação se dá a partir da escuta de toda a comunidade acadêmica; além disso, toda a equipe está atenta à dinamicidade das necessidades apontadas.

As ações do primeiro bimestre de 2018 já se aproximam da média de atendimentos anuais dos últimos oito anos. Considera-se esse número como a constatação de maior proximidade do Naps a toda a comunidade estudantil, buscando novos espaços de diálogo e ações que possam ampliar o quantitativo de alunos assistidos pela Proest.

Dessa maneira, o Naps deixa de ser reconhecido apenas pelo perfil clínico, de atendimentos individualizados, e passa a contemplar as necessidades do corpo discente do início ao fim da graduação. A nova proposta de intervenção destaca o caminho inverso ao que vinha sendo feito: agora, os profissionais do apoio psicossocial vão em busca dos discentes, escutam a dinamicidade das vivências de

toda a trajetória universitária e disponibilizam o suporte psicossocial a partir da demanda encontrada entre os estudantes e na inter-relação desses com as ações coletivas disponibilizadas. Como mencionado anteriormente, o aluno que apresenta demanda individual ainda é recebido e suas demandas são acolhidas, mas se prioriza atender a um maior número de alunos numa óptica preventiva, de promoção da saúde e bem-estar.

Conclusão

Diante da realidade apresentada, as universidades públicas devem trabalhar na perspectiva do reconhecimento de que o Brasil é marcado por importantes diferenças sociais, e possíveis mudanças também dependem de intervenção nos processos de inclusão educativa, pelos quais as IES devem se corresponsabilizar. A garantia de condições de permanência universitária a segmentos historicamente excluídos está vinculada à criação de políticas que democratizem o acesso e aprimorem as ações e os programas voltados às necessidades dos discentes.

É nessa concepção que a Uncisal vem adotando medidas para promover a visão da universidade centrada no estudante e suas necessidades. Para tanto, a instituição tem estimulado o envolvimento de gestores, professores, funcionários e representações estudantis nas ações efetivadas e nas pretendidas. Além disso, vem se debruçando nos dados que emergem de suas pesquisas internas para o aprofundamento do conhecimento das problemáticas que envolvem os estudantes e a consequente elaboração de ações para potencializar sua permanência no ambiente universitário e qualificar seu desempenho acadêmico.

Referências

- ALAGOAS. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. *Estudo da autoconstrução em Alagoas*. Maceió: Seplag, 2015.
- BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Censo da Educação Superior 2014: notas estatísticas*. Brasília: MEC, 2014.

Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

ESCOREL, S. *Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na Educação Superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

MOTA, A. E. A centralidade da assistência social na seguridade social brasileira nos anos 2000. In: MOTA, A. E. (Org.). *O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, política e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-146.

RICHARTZ, T.; GOLÇALVES, J. E. Psicopedagogia institucional: sugestões de um roteiro de intervenção no Ensino Superior. *Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, p. 385-95, 2016.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, G. P. Análise de evasão no Ensino Superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Avaliação*, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

Liga Acadêmica Paraense de Pediatria Clínica e Cirúrgica (Lapecc): estímulo ao estudo e à permanência dos alunos do curso de Medicina

Pedro Carneiro-Marinho⁴⁵
Aline Carolina Castro Mota⁴⁶
Carla Hineida da Silva de Andrade⁴⁷
Danielma Carvalho de Lima⁴⁸
Sarah Maria de Lima Faro⁴⁹
Francisco Daniel da Silva Pires⁵⁰
Gabriel Felipe Perdigão Barros Monteiro⁵¹
Lavínia Dias Tavares⁵²
Juliana Risuenho Sampaio Moraes⁵³
Márcia de Fátima Maciel de Rojas⁵⁴

Introdução

As ligas acadêmicas nasceram em períodos políticos difíceis, com o propósito de expandir os horizontes estudantis para além da universidade, buscando maior aplicação prática dos conteúdos ministrados (TORRES et al., 2008). Na área da Saúde, a primeira liga surgiu em São Paulo, em 1920. Tratava-se da Liga de Combate à Sífilis, entidade vinculada ao Centro Acadêmico Oswaldo Cruz, que, até hoje, promove ações de prevenção contra as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), que antes eram chamadas de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) (BRASIL, 2017).

⁴⁵ Biólogo. Acadêmico de Medicina pela Universidade Federal do Pará. Diretor de Pesquisa da Lapecc.

⁴⁶ Acadêmica de Medicina pela Universidade Federal do Pará. Diretora de Estágios da Lapecc.

⁴⁷ Acadêmica de Medicina pela Universidade Federal do Pará. Ligante da Lapecc.

⁴⁸ Acadêmica de Medicina pela Universidade Federal do Pará. Ligante da Lapecc.

⁴⁹ Acadêmica de Medicina pela Universidade Federal do Pará. Ligante da Lapecc.

⁵⁰ Acadêmico de Medicina pela Universidade Federal do Pará.

⁵¹ Acadêmico de Medicina pela Universidade Federal do Pará. Ligante da Lapecc.

⁵² Acadêmica de Medicina pela Universidade Estadual do Pará. Tesoureira da Lapecc.

⁵³ Acadêmica de Medicina pela Universidade Federal do Pará. Presidente da Lapecc.

⁵⁴ Doutora em Medicina Tropical. Médica pediatra, perinatologista e orientadora da Lapecc.

As ligas acadêmicas são associações estudantis sem fins lucrativos, sem duração determinada, que visa a complementar a formação acadêmica em uma área específica, por meio de atividades que atendam aos princípios do tripé universitário de ensino-pesquisa-extensão (ABLAM, s.d.). As ligas são compostas por discentes, docentes e profissionais com interesses em comum. Em suas reuniões, são ministradas aulas extraclases voltadas para uma especialidade de interesse dos ligantes. Essas aulas, além de permitirem aprofundar o aprendizado, também são uma opção de incremento curricular para os estudantes. Além disso, as ligas constituem um excelente espaço de discussão a fim de promover o conhecimento pessoal e estimular o autodidatismo nos universitários (HAMAMOTO FILHO, 2011), o que resulta em maior engajamento do estudante em relação a seu curso, em sua respectiva universidade.

A inserção da pesquisa no contexto das ligas acadêmicas é de fundamental importância no sentido de incentivar a busca ativa do conhecimento científico, além de promover o incremento do currículo informal dos estudantes, importante na diferenciação no mercado de trabalho (COSTA et al., 2012).

A extensão nas ligas acadêmicas constitui um importante diferencial. Por meio dela, é possível a aproximação dos acadêmicos, de diferentes instituições de ensino, com a realidade teórico-prática da vivência médica. Ademais, é por meio das extensões promovidas pelas ligas que os discentes têm oportunidade de estimular sua cidadania a partir de ações que tragam contribuições à comunidade (TORRES et al., 2008).

Em síntese, a contribuição das ligas acadêmicas é extremamente benéfica para o combate à evasão no Ensino Superior público, pois, por meio delas, é possível potencializar as habilidades e o conhecimento científico dos acadêmicos em prol da criação de indivíduos mais conscientes e responsáveis com seus pacientes na posteridade.

Neste capítulo, objetiva-se descrever o papel das ligas acadêmicas como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão. Os objetivos específicos são: a) evidenciar as ligas acadêmicas como forma de inserção do acadêmico no mercado de trabalho e na comunidade; b) relacionar a participação dos acadêmicos em uma liga acadêmica com menor evasão no Ensino Superior, ao descrever o interesse e

empenho dos alunos em executar as atividades previstas; e c) relatar experiências positivas de uma liga acadêmica, Liga Acadêmica Paraense de Pediatria Clínica e Cirúrgica (Lappecc), em uma realidade local.

Ações da Lappecc

A Lappecc constitui uma das muitas ligas acadêmicas de estudantes de Medicina na cidade de Belém (PA), envolvendo diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), notadamente a Universidade Federal do Pará e a Universidade Estadual do Pará. Foi fundada em 2008 e, desde seu início, adota o tripé ensino-pesquisa-extensão. As ações da Lappecc se iniciam com a preparação teórica prévia dos ligantes, a partir da seleção de temas abordados por pediatras paraenses no formato de aulas expositivas quinzenais ministradas no Sindicato dos Médicos do Pará (Sindmepa) ou no auditório do Laboratório Amaral Costa. Vale salientar a contribuição dos temas para o processo preparatório dos jovens graduandos com interesse pela pediatria, etapa importante na habilitação para os estágios.

Os estágios abordam a área clínica e cirúrgica e permitem ao universitário o contato com a prática médica, a interação médico-paciente e o aprimoramento dos conhecimentos teóricos ministrados nas aulas por meio da elaboração do plano de conduta médica individualizado durante os atendimentos pediátricos. Os alunos são orientados por um profissional experiente na pediatria em hospitais do Estado do Pará, como a Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará e o Hospital e Pronto Socorro Municipal Mario Pinotti. Essas experiências favorecem o estabelecimento de relações afetivas entre o conteúdo teórico e as práticas, fator essencial para a perspectiva positiva do ensino oferecido pelas ligas na vida acadêmica. De acordo com Bittencourt (1997), a formação acadêmica reflete experiências individuais dos sujeitos, sendo a formação um processo continuado.

No que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, a Lappecc realiza aulas de metodologia, a fim de promover o estímulo à pesquisa científica. Além disso, a liga publica em congressos regionais e nacionais, priorizando os ligantes como autores principais na apresentação de resumos. Entre os trabalhos apresentados, estão relatos de experiências sobre aleitamento materno e estágios e campanhas

de promoção da saúde. Os trabalhos são orientados por um diretor de pesquisa e um médico pesquisador, responsáveis pela inserção científica dos ligantes. O envolvimento dos ligantes no eixo de pesquisa pode ser observado em alguns dos exemplos a seguir:

- Desde 2013, realização de bazar de livros para angariação de fundos a fim de auxiliar a participação de alunos ligantes da Lappecc em eventos científicos, seja na taxa de inscrição ao evento, seja na elaboração do material a ser apresentado.

- Relato de experiência “Carimbó do Minuto de Ouro”: resumo apresentado no 5º Simpósio Internacional de Reanimação Neonatal em Gramado (RS), realizado nos dias 27 a 29 de março de 2014, de autoria da Dra. Vilma Hutim e da orientadora da liga Dra. Márcia de Fátima Maciel de Rojas.

- “Prevalência da sífilis congênita no Estado do Pará de 2010-2014”: trabalho apresentado no XVIII Congresso Médico Amazônico (CMA), ocorrido nos dias 24 a 27 de abril de 2016, de autoria das ligantes Beatriz César, Ana Paula, Juliana Risuenho e Sílvia Mara.

- Relato de experiência “Aleitamento materno: uma chave para o desenvolvimento sustentável”: resumo apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Nutrologia Pediátrica em Belém (PA), ocorrido nos dias 28 de setembro a 1º de outubro de 2016, de autoria de Leticia Koury.

- Relatos de experiências com estágios, participação em feiras de Saúde e campanhas nas quais a liga participou, apresentados no V Congresso de Educação em Saúde da Amazônia (Coesa), em Belém (PA), realizado nos dias 8 a 11 de novembro de 2016.

A dinâmica das ações de extensão segue um planejamento acordado entre médicos e ligantes que se inicia na seleção do tema para promoção em saúde. São consideradas propostas de extensão elegíveis aquelas que atendem às especificações de médicos orientadores da liga. A partir disso, há uma preparação teórica dos ligantes, que, posteriormente, são responsáveis pelo esclarecimento da população sobre a prevenção de agravos na infância. Além disso, há a atuação de um Diretor de Extensão responsável pelos objetivos a serem alcançados nas ações e pelo local de ação. De modo geral, são selecionadas praças da cidade de Belém, como a Praça Batista Campos e a Praça da República.

Entre as atribuições do Diretor de Extensão, estão: exercer a coordenação e supervisão do desenvolvimento das ações de extensão, coordenar o trabalho da equipe envolvida no projeto, apresentar os resultados dos eventos de extensão e orientar a padronização da vestimenta dos extensionistas durante as ações (roupas brancas, camisas da liga etc.). Dos ligantes, esperam-se: execução de plano de trabalho apresentado pelo Diretor de Extensão, atuação nas ações a fim de orientar a população em geral e esclarecer sobre o tema abordado, e rastreamento de condições de saúde geral, como calendário vacinal adequado. O envolvimento dos ligantes no eixo de pesquisa pode ser observado em alguns dos exemplos a seguir:

- 13 a 17 de maio de 2013: campanha de prevenção contra cegueira por meio do Teste do Olhinho (Teste do Reflexo Vermelho) em crianças no Centro de Saúde Escola, no bairro do Marco, em Belém (PA) (ORM SAÚDE, 2013).

- 28 de setembro de 2014: campanha de combate à sífilis congênita na praça Batista Campos, em Belém (PA) (SENA, 2014).

- 3 de dezembro de 2015: campanha de prevenção contra cegueira por meio do Teste do Olhinho e prevenção da língua presa por meio do Teste da Linguinha (Protocolo da Avaliação do Frênulo da Língua em Bebês) em crianças, no Centro Social Alegria, no bairro da Pedreira, em Belém (PA) (G1 PA, 2015).

Impactos da Lappecc

Ensino

As ligas acadêmicas possuem um alicerce baseado em três áreas – educação, pesquisa e extensão-assistência –, a fim de aprofundar o conhecimento e a prática sobre determinado tema. Muitas vezes, essas atividades extracurriculares servem para suprir as deficiências das Instituições de Ensino Superior (IES), ajudando o acadêmico a conhecer melhor a realidade social da comunidade e buscar formas de transformá-la (RAMALHO et al., 2012; SANTANA, 2012).

Na área de ensino, as ligas acadêmicas objetivam antecipar e complementar a vivência teórico-prática, em áreas específicas, dos alunos de graduação; organizar e auxiliar promoções de caráter científico e social para aprimoramento acadêmico;

estimular a elaboração e apresentação de relatos de casos clínicos; manter contato com pacientes em hospitais e em ambulatorios, tanto públicos quanto privados; e possibilitar o conhecimento da estrutura e funcionamento dessas unidades (HAMAMOTO FILHO, 2011).

Essa união de estudantes de várias universidades possibilita um contato precoce com o paciente e a integração entre os conteúdos ministrados durante o ciclo básico e a prática clínica. Além disso, oferece a possibilidade de ligar acadêmicos de diversas universidades, de diferentes anos de graduação e até de outros cursos da área de Saúde, integrando-os a fim de desenvolver uma visão holística da atuação médica e acadêmica (TORRES et al., 2008; SANTANA, 2012).

Outrossim, essas organizações representam uma chance a mais para um aprendizado mais dinâmico, pois muitas atividades são desenvolvidas pelos próprios alunos. A atuação pode ser teórica, como aulas, seminários, discussões de textos, apresentações de casos clínicos; ou prática, como, por exemplo, atendimento a pacientes, desenvolvimento de projetos científicos, acompanhamento de cirurgias e treinamento de técnicas. Além disso, as atividades das ligas devem ser vistas como ponto de partida para a constante rediscussão e readequação do currículo, devido à necessidade de atualização (PÊGO-FERNANDES; MARIANI, 2011).

Normalmente, as aulas nas ligas são organizadas em um cronograma estabelecido a partir da adoção de um dia fixo na semana, com periodicidade semanal, quinzenal ou mensal, em que profissionais da área de Saúde são convidados a ministrar palestras ou os próprios ligantes repassam o conteúdo. Como exemplo, a Lappecc realiza atividades de ensino quinzenais, nas quais pediatras expõem o assunto proposto aos acadêmicos, proporcionando aprendizados para os ouvintes, despertando o interesse pela profissão e introduzindo esses alunos a determinados temas (Figura 1).

Figura 1 – Atividade de ensino da Liga Acadêmica Paraense de Pediatria Clínica e Cirúrgica



Fonte: Foto cedida por Pedro Carneiro-Marinho (2017)

Segundo Vieira et al. (2004), as ligas são as atividades extracurriculares mais frequentadas, pois, além de incrementarem o currículo, acrescentam aprendizados, colaborando para a aprovação futura em uma residência, de acordo com os interesses do estudante. Ademais, de acordo com Ramalho et al. (2012), ocorre a melhora do aprendizado e do desempenho cognitivo daqueles alunos que participam das atividades de ligas acadêmicas com certa frequência, reforçando a importância das ligas acadêmicas na formação e representando ganho de competência na especialidade.

Desse modo, como os alunos estão inseridos em um tema de seu interesse, em ambiente construído e conduzido por eles próprios, sob orientação docente, possibilitam-se aquisição de conhecimento e experiência, desenvolvimento de raciocínio clínico-científico e promoção de trabalho em equipe, qualidades que contribuirão para a excelência do profissional (RAMALHO et al., 2012). Por

isso, as atividades de ensino são essenciais no processo de crescimento acadêmico e profissional, de uma forma diferente da apresentada nas universidades.

Pesquisa

As ligas acadêmicas são poderosas ferramentas para desenvolver o conhecimento teórico-prático do estudante, especialmente na área da Saúde, na qual um bom alicerce técnico é necessário para o adequado exercício da Medicina. Nesse cenário, a pesquisa assume o papel de uma das premissas fundamentais de uma liga acadêmica, uma vez que possibilita a muitos alunos, a depender da abordagem desenvolvida pelas diferentes universidades e cursos, um dos primeiros contatos com a iniciação científica e com o pensamento crítico desejado a um pesquisador.

Somado a isso, observa-se que, a depender da dinâmica da liga acadêmica, as pesquisas desenvolvidas pelos membros podem incentivar novas discussões teóricas sobre os focos abordados, bem como repercutir em novas perguntas de pesquisa e gerar mais campos de estudos e oportunidades de aprendizado, tanto teórico quanto prático, inserido no contexto.

O acadêmico pode tornar-se, portanto, uma poderosa ferramenta de modificação local, ao se aproximar da comunidade na qual está inserido, conhecendo as limitações dessa comunidade e, ainda, buscando ferramentas para otimização da realidade em saúde da população-alvo da pesquisa desenvolvida. Assim, nota-se não apenas o ganho de bagagem científica, mas de criação de vínculos, que reflete em benefício para a coletividade.

Além disso, é possível afirmar que as ligas acadêmicas são importantes elementos de inserção no mercado de trabalho, pois direcionam o aluno a uma área afim, permitem a convivência com profissionais estabelecidos na área e na profissão e, conseqüentemente, propiciam a geração de pesquisas e trabalhos pertinentes ao cenário contemporâneo da prática médica.

Assim, pode-se encarar o funcionamento das ligas acadêmicas como uma tentativa válida e pertinente de suprir as lacunas deixadas pelas faculdades, adaptando-se ao currículo formal, além de considerar o objetivo de muitos acadêmicos

de construir um currículo diferenciado e coerente com a especialidade pela qual poderão optar no futuro, após a graduação.

Conforme relata Neves et al. (2008), a vivência em pesquisa não apenas estimula uma expansão da visão crítica e um incremento do poder reflexivo do estudante, como também pode afetar positivamente o desempenho dos profissionais na prática médica, ainda que não sigam carreira com abordagem científica ou que pertençam a grupos de pesquisa estabelecidos. Isso porque o desenvolvimento das habilidades interpessoais e analíticas justificam a importância da iniciação científica aliada à formação médica.

Como exemplo, pode-se citar a experiência da Lappecc, baseada no tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. No tangente à pesquisa, os membros recebem suporte dos professores colaboradores da liga, para desenvolver trabalhos nos focos de interesse dentro da temática maior, a pediatria. Comumente, os membros são divididos em grupos menores para o desenvolvimento de pesquisas, favorecendo a relação interpessoal e o compartilhamento de interesses, bem como o aprendizado envolvendo metodologia científica e cumprimento de prazos.

Além disso, busca-se sempre a disseminação do calendário anual de eventos científicos que envolvam a temática de algum modo, abrangendo desde eventos locais promovidos pelos próprios acadêmicos, como simpósios e jornadas, até congressos regionais, nacionais e internacionais que recebam resumos de publicações inéditas para apresentação (Figura 2).

Figura 2 – Participação de ligante no V Congresso de Educação em Saúde da Amazônia (Coesa)



Fonte: Foto cedida por Pedro Carneiro-Marinho (2017)

Ademais, nota-se que o certificado de filiação anual à Lappecc está atrelado ao desenvolvimento de pelo menos uma pesquisa que tenha sido facilitada pela liga no período de filiação, o que funciona como mais uma ferramenta de incentivo à produção científica pelos membros, como também colabora para que o propósito da liga acadêmica não seja desvirtuado e opere sempre para o aprendizado e crescimento dos estudantes, refletindo em benefício para a comunidade.

Dessa forma, torna-se possível considerar as ligas acadêmicas como importante ferramenta de inserção ao meio científico, fator imprescindível à formação acadêmica e à futura prática médica, bem como de suporte para o desenvolvimento de senso crítico e análise de dados. É válido frisar, ainda, que tais conhecimentos são adquiridos enquanto os acadêmicos estão inseridos em uma área afim, o que aumenta o interesse e, portanto, contribui para o aprendizado e a diminuição da

evasão do Ensino Superior, além de reforçar a inserção dos alunos na realidade local e regional de formação.

Extensão

Um dos componentes do tripé universitário é a extensão. Ela tem como fim a participação efetiva da universidade na vida da comunidade, no estudo de seus problemas e na viabilização de soluções pertinentes a eles, permitindo, assim, o uso do conhecimento desenvolvido na academia em prol da sociedade. Além disso, a extensão oportuniza o desenvolvimento de um conhecimento acadêmico, tendo a sociedade como foco, por meio da pesquisa (TAVARES et al., 2012).

Em vista disso, a Lappecc realiza atividades de extensão universitária, com o intuito de aplicar o conhecimento adquirido na comunidade. A partir do ano de 2016, foram realizadas atividades com a participação dos ligantes, relacionadas aos seguintes temas: Teste do Reflexo Vermelho e Protocolo de Avaliação do Frênulo da Língua em Bebês (testes do olhinho e da linguinha, em termos populares, respectivamente); autismo; amamentação materna exclusiva; sífilis congênita e obesidade infantil.

Uma das primeiras ações em extensão da liga foi a Campanha do Teste do Olhinho, realizada em 2013, na Semana Mundial de Saúde Ocular, na Unidade Escola do Marco, na qual foram atendidas mais de 700 crianças. Essa ação, de autoria das docentes Márcia Maciel de Rojas e Vânia Colares, envolveu profissionais da Unidade de Saúde, diferentes IES do curso de Medicina e residentes multiprofissionais da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará (ORM SAÚDE, 2013).

No mês de setembro de 2014, foi realizada a ação sobre a importância do pré-natal e do combate à sífilis congênita, por ligantes da Lappecc e por alunos de Fisioterapia, Enfermagem e Terapia Ocupacional. A campanha foi realizada em parceria com o Banco de Leite da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará e com o Corpo de Bombeiros, em uma praça da cidade. Na ação, houve aplicação de questionários aos transeuntes pelos acadêmicos, para identificação das práticas e dos cuidados desenvolvidos pelas mães e pelas mulheres interessadas na gravidez.

Além disso, foram feitas orientações sobre a importância, durante a gravidez, de uma alimentação saudável e sobre o tratamento de sífilis congênita (SENA, 2014).

Em dezembro de 2015, houve novamente a atividade de Teste do Reflexo Vermelho e Protocolo de Avaliação do Frênulo da Língua em Bebês, na qual os ligantes participaram do mutirão em uma Unidade Básica de Saúde do Município de Belém, em parceria com uma sociedade beneficente, para realização gratuita dos testes para bebês até 3 meses de vida. A atividade contou com a presença de uma fonoaudióloga e uma pediatra como orientadoras. Como pressuposto para a participação da ação, os alunos passaram por capacitação sobre os temas (G1 PA, 2015).

Outra atividade de extensão realizada envolveu a participação da Lappecc em uma caminhada de alusão ao Dia Mundial de Conscientização para o Autismo, em 2016, em parceria com uma ONG local, ocorrida em uma praça da cidade (Figura 3). Na ação, além da sensibilização da população sobre o tema e da distribuição de histórias em quadrinhos sobre inclusão para crianças, foram realizados questionários para mapear e gerar mais dados sobre a situação do Transtorno do Espectro Autista em Belém (INSTITUTO SABIN, 2016).

Figura 3 – *Folder* representativo da participação dos membros da Lappecc, na caminhada de alusão ao Dia Mundial de Conscientização do Autismo, em Belém (PA)



Fonte: Foto cedida por Pedro Carneiro-Marinho (2016)

A ação Amamentar, realizada em agosto de 2016, teve como finalidade a sensibilização das mães que estavam em uma praça da cidade e em uma Unidade Básica de Saúde sobre a importância da amamentação materna exclusiva até os 6 meses de vida do bebê. Outra atividade muito importante foi a Campanha de Prevenção da Sífilis Congênita na Unidade de Referência Materno-Infantil e do Adolescente do Estado, incluindo a criação de uma paródia sobre sífilis congênita junto às adolescentes.

Também em 2016, houve a atividade Feira da Saúde, em parceria com outras ligas acadêmicas, na qual os ligantes da Lappecc ensinaram a crianças de uma escola pública da cidade, de maneira lúdica, a lavagem correta das mãos e dos alimentos a fim de diminuir casos de verminose, por exemplo, além de dar

orientações sobre a prevenção de acidentes e agravos e sobre a vacinação, com foco tanto nos pais presentes no momento quanto nos filhos (Figura 4).

Figura 4 – Participação dos ligantes da Lappecc em ação de extensão numa escola pública de Belém (PA)



Fonte: Foto cedida por Pedro Carneiro-Marinho (2016)

Mais uma ação realizada foi a de combate à obesidade infantil, no ano de 2017, em escolas, em que os ligantes falavam sobre a importância da alimentação saudável e da prática regular de exercícios físicos para crianças de Ensino Fundamental. No mesmo ano, também ocorreu uma oficina de palhaçoterapia para os ligantes, com o intuito de capacitá-los para a ação com crianças internadas em hospitais da cidade.

Tendo em vista as atividades de extensão realizadas, constata-se que a Lappecc dá um retorno à sociedade com relação a temas abrangentes e de importância na formação médico-acadêmica dos ligantes, com um impacto positivo na vida da sociedade. Tal processo de multiplicação de conhecimento é muito

enriquecedor ao aluno, que se sente motivado com seu curso ao levar aquilo que aprende em meio acadêmico à comunidade.

Importância para o aluno/ligante

Existem muitas dificuldades que o aluno de Medicina encontra no percurso de sua graduação, desde o cumprimento das recomendações para o curso pelo Ministério da Educação (o qual é de responsabilidade das IES) até as dificuldades individuais dos acadêmicos em acompanhar a grade e o perfil de ensino adotado por sua IES. Por esses motivos, as ligas acadêmicas constituem um suporte aos estudantes no que tange ao preenchimento de lacunas não observadas pelas instituições de origem desses a partir do tripé ensino-pesquisa-extensão e com maior probabilidade de estabelecer uma relação eficiente entre o que é ensinado e o que é aprendido pelos acadêmicos, em algumas especialidades da Medicina (TORRES et al., 2008), como se faz presente na Lappecc.

Com a necessidade de qualificação profissional por meio da vivência prática, os acadêmicos utilizam as ferramentas fornecidas pela liga acadêmica (ACIOLI, 2018), como o ensino que é proposto principalmente por meio de aulas geralmente quinzenais, para não dificultar o horário de cada estudante, tendo em vista que o curso ocorre em período integral. Tais aulas abordam aspectos específicos da pediatria, com um aprofundamento consistente, o qual, por vezes, é ausente na grade curricular formal das IES. A abordagem dos que ministram essa aula é, para os alunos, outra troca de experiências fundamental, pois há, nas faculdades de Medicina do estado, variações metodológicas, as quais são agregadas aos ligantes, refletindo na confiança que eles possuem em relação à liga e na importância dela no cotidiano dos estudantes.

As pesquisas promovidas pelas ligas acadêmicas conferem ao aluno a chance de produzir conhecimentos a partir de questões relacionadas à área da Saúde. As divulgações dessas pesquisas são feitas principalmente em congressos e por meio de artigos científicos, com a instrução dos preceptores vinculados à liga. Além disso, o setor de pesquisa também auxilia na introdução do acadêmico em uma área pouco explorada no Brasil: a iniciação científica. Esses fatores promovem aos

estudantes satisfação em participar dessa forma de ensino paralelo (OLIVEIRA; ALVES; LUZ, 2008).

No que diz respeito à extensão promovida pela liga aos acadêmicos, verifica-se, em um primeiro plano, o desenvolvimento das características mais humanizadas do estudante em relação ao atendimento às pessoas, fomentando a qualificação técnica e profissional concomitantemente com o objetivo de tornar-se um profissional completo e preparado (PERES; ANDRADE; GARCIA, 2007). Essa preparação nas relações interpessoais também é uma fonte de fomento de carisma do estudante, acarretando maior importância atribuída por ele à liga.

Por último, por meio de relatos dos próprios alunos/ligantes engajados com as atividades propostas pela Lappecc, verifica-se o potencial das ligas acadêmicas como ferramenta contra a evasão do aluno de seu meio acadêmico. Muitos relatam a importância que a liga acadêmica tem para eles, além de constituir um complemento em suas formações profissionais, uma maneira de se sentirem mais empolgados para avançar nas matérias e nos módulos curriculares, com o objetivo de ver na prática aquilo que é estudado dentro da Pediatria, proporcionado pela Lappecc. Então, como liga acadêmica, a Lappecc acaba por estimular seus alunos não só a valorizar tudo aquilo que aprendem e vivenciam nas atividades extracurriculares, mas também a obter melhor rendimento nas atividades curriculares.

Importância para a sociedade

Torres et al. (2008) concluíram que as ligas acadêmicas poderiam contribuir para a formação de médicos com um senso de responsabilidade social e compromisso social, além de incentivar uma percepção integral do paciente e uma abordagem multidisciplinar em relação a ele. Assim, as ligas acadêmicas teriam sua relevância social por meio da efetivação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), beneficiando a comunidade científica com suas pesquisas e a comunidade em geral com suas campanhas de extensão, por exemplo (HAMAMOTO FILHO, 2011).

Além da formação de melhores médicos, a sociedade se beneficia com a disseminação do conhecimento obtido pelos alunos em ações de promoção à saúde, o que resulta em melhorias na vida da população (QUEIROZ et al., 2014).

Para a Lappecc, um dos mais célebres momentos foi a realização de campanhas disponibilizando o Teste do Olhinho e o Teste da Linguinha, que constituem testes de triagem em neonatos e lactentes precoces com potencial de identificação de doenças de fácil correção quando encontradas nesse período. Nessas campanhas, constatou-se que uma parcela da população não tem acesso a esse serviço, beneficiando-se ao ter acesso aos testes de forma gratuita (G1 PA, 2015).

Conclusão

Vê-se, portanto, que as ligas acadêmicas interferem na construção de um Ensino Superior mais consolidado em relação ao conhecimento e às relações humanas. Os estudantes podem ter a oportunidade de adquirir novas ciências, apreender com profissionais já graduados e incrementar seus conhecimentos no contexto da pesquisa científica nacional e internacional. Desse modo, esses acadêmicos podem ter relações mais fortalecidas e ressignificadas com a comunidade e, é claro, tornam-se mais estimulados participar da vida acadêmica e engajar-se em seus cursos de maneira mais ativa.

Nesse sentido, mesmo que haja dificuldades nas IES, as ligas acadêmicas fornecem um grande incentivo e apoio à educação, uma vez que, a exemplo da Lappecc, esse tipo de agregação estudantil provoca maiores participações dos universitários nos ambientes educacionais. O conhecimento, por conseguinte, deve ser construído entre estudantes, IES, Estado e sociedade, pois seu destino é seu compartilhamento entre todos esses setores, de modo a que todos sejam beneficiados.

Referências

ABLAM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LIGAS ACADÊMICAS. *Diretrizes Nacionais em Ligas Acadêmicas de Medicina*. s.d. Disponível em: <<http://ablam.org.br/diretrizes-nacionais/>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

ACIOLI, S. A prática educativa como expressão do cuidado em Saúde Pública. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 61, n. 1, p. 117-121, 2008.

BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Ministério da Saúde. Departamento de Vigilância, Prevenção e Controle das IST, do HIV/Aids e das Hepatites Virais. *Departamento passa a utilizar nomenclatura “IST” no lugar de “DST”*. Brasília, 2017.

COSTA, B. E. P et al. Reflexões sobre a importância do currículo informal do estudante de medicina. *Scientia Medica*, v. 22, n. 3, p. 162-168, 2012.

G1 PA. Uepa realiza testes do “olhinho” e “linguinha” para recém-nascidos. *G1*, 3 dez. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/12/uepa-realiza-testes-do-olhinho-e-linguinha-para-recem-nascidos.html>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

HAMAMOTO FILHO, P. T. Ligas Acadêmicas: motivações e críticas a propósito de um repensar necessário. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 35, n. 4, p. 535-543, 2011.

INSTITUTO SABIN. *Ação sobre o Autismo em Belém*. Instituto Sabin, 2016. Disponível em: <<http://institutosabin.org.br/site/acao-sobre-o-autismo-em-belem/>>. Acesso em: 8 abr. 2018.

NEVES, F. B. C. S. et al. Inquérito nacional sobre as ligas acadêmicas de medicina intensiva. *Revista Brasileira de Terapia Intensiva*, v. 20, n. 1, p. 43-48, 2008.

OLIVEIRA, N. A.; ALVES, L. A.; LUZ, M. R. Iniciação Científica na graduação: o que diz o estudante de medicina? *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 32, n. 3, p. 309-314, 2008.

ORM SAÚDE. *Campanha mostra importância do Teste do Olhinho para prevenir a cegueira*. 2013. Disponível em: <<http://noticias.orm.com.br/noticia.asp?id=646407&%7Ccampanha+mostra+importancia+do+teste+do+olhinho+pa#.Wsqmf0jwbIU>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

PÊGO-FERNANDES, P. M.; MARIANI, A. W. O ensino médico além da graduação: ligas acadêmicas. *Diagnóstico e Tratamento*, v. 16, n. 2, p. 50-51, 2011.

PERES, C. M.; ANDRADE, A. S.; GARCIA, S. B. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, n. 3, p. 203-211, 2007.

QUEIROZ, S. J. et al. A importância das ligas acadêmicas na formação profissional e promoção de saúde. *Fragments de Cultura*, v. 24, p. 73-78, 2014.

RAMALHO, A. S. et al. Ensino de Anestesiologia durante a graduação por meio de uma Liga Acadêmica: qual o impacto no aprendizado dos alunos? *Revista Brasileira de Anestesiologia*, v. 62, n. 1, p. 63-73, 2012.

SANTANA, A. C. D. A. Ligas Acadêmicas Estudantis. O mérito e a realidade. *Medicina*, v. 45, n. 1, p. 96-98, 2012.

SENA, I. Estudantes da Uepa reforçam a importância do pré-natal. *Santa Casa do Pará*, Belém, 29 set. 2014. Disponível em: <<http://www.santacasa.pa.gov.br/noticias/detalhe/?id=93>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

TAVARES, A. P et al. O currículo paralelo dos estudantes de medicina e a extensão universitária. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, 2004.

TORRES, A. R. et al. Academic Leagues and medical formation: contributions and challenges. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v. 12, n. 27, p. 713-720, 2008.

VIEIRA, E. M. et al. O que eles fazem depois da aula? As atividades extracurriculares dos alunos de Ciências Médicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FMRP-USP). *Medicina*, v. 37, n. 1/2, p. 84-90, 2004.

Ações afirmativas na Uenp: política para inclusão e desenvolvimento da região Norte do Paraná

Ana Paula Belomo Castanho Brochado⁵⁵

Ana Paula de Oliveira Gomes⁵⁶

Antonio Donizete Fernandes⁵⁷

Carla Holanda da Silva⁵⁸

Cleiton Ferraz Souza⁵⁹

Fabiano Gonçalves Costa⁶⁰

Fátima Aparecida da Cruz Padoan⁶¹

James Rios de Oliveira Santos⁶²

Jean Carlos Moreno⁶³

Leandro Fagner de Almeida⁶⁴

Mauro Januário⁶⁵

Simone Cristina Castanho Sabaini de Melo⁶⁶

Introdução

Todas as nações modernas assentam-se em violências históricas originais em sua formação e têm de lidar com as consequências de passados dolorosos e traumáticos no presente. No Brasil, isso não é diferente: a escravização dos povos africanos e indígenas, bem como a dizimação sistemática da população nativa, produziram efeitos persistentes, que podem ser vistos nos quadros das desigual-

⁵⁵ Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁵⁶ Acadêmica do Curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁵⁷ Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁵⁸ Professora do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁵⁹ Acadêmico do Curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁶⁰ Vice-Reitor da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁶¹ Reitora da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁶² Diretor de Cultura da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁶³ Professor do Curso de História da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁶⁴ Acadêmico do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁶⁵ Professor do Curso de Agronomia da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

⁶⁶ Pró-Reitora de Extensão e Cultura da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

dades sociais extremas e nos casos de racismo e preconceito constantemente visibilizados.

Desde a expansão marítima do século XVI, a percepção da diferença entre os homens tornou-se tema constante de debate e reflexão para os europeus. Contudo, desde antes dessa data, já constituía grande dificuldade para os agrupamentos humanos lidar com as diferenças sociais, étnicas ou culturais. Todavia, é no século XIX que a diferenciação e hierarquização entre os grupos humanos ganha *status* científico. Raça passa, então, a representar uma “ideia-força” para explicar e propor entendimento sobre o que há muito se tem como experiência: a diversidade humana e, com ela, os valores percebidos e representados sobre as diferenças, bem como suas interpretações e explicações. No século XIX, por assim dizer, as convicções sobre tais diferenças são ampliadas e apresentadas com maior sofisticação, uma vez que, desde o século XVIII, com “monogenistas” e “poligenistas”, perguntava-se sobre a existência de uma espécie humana e, com ela, o problema do universal e do relativo.

Nesse sentido, pode-se dizer que o humanismo moderno, ao postular a definição da humanidade pela posse de uma identidade específica ou genérica, em seu primeiro momento, buscou distinguir o homem dos demais animais em virtude de sua racionalidade, que se estabelece como princípio de valor e de identidade de todos os homens, considerando-se não apenas uma natureza em comum, mas também a garantia dos mesmos direitos a todos. A humanidade, por esse princípio de identidade indiferenciada em seu essencialismo, ainda que guardasse esse juízo de valor em sua máxima, não foi capaz de anular, em suas particularidades, as identidades e experiências dos demais homens que não os europeus.

O projeto iluminista, como observa Todorov (2008), veio marcar e apresentar-se em um momento histórico em que as ideias saem dos livros e passam para a vida real. E, por terem sido essas ideias propostas e publicadas por numerosos autores, longe de encontrar acordos entre si, tal situação propiciou o surgimento de escolas de pensamento que ainda hoje se enfrentam.

No que diz respeito ao ideário que dá sustentação ao projeto iluminista, os conceitos relativos à autonomia, finalidade humana e universalidade – no encontro com a palavra “raça” em seu uso moderno – ganham vigor ao explicar e dar entendimento a “um conceito de homem, restrito aos parâmetros europeus e

intolerante quanto às diferenças entre este e outros povos” (SANTOS, 2006, p. 21), O discurso racial, portanto, permeia a ciência social e as práticas políticas do século XIX e início do XX, naturalizando as diferenças sociais e culturais estabelecidas e fazendo coincidir as inclinações morais, as aptidões intelectuais e os atributos físicos como heranças biológicas permanentes. Nessa perspectiva, o livre-arbítrio dos indivíduos seria determinado por sua condição racial. Como construção política e social e, especialmente, fenômeno discursivo, a racialização⁶⁷ dos sujeitos sociais é uma constante no discurso histórico contemporâneo.

Tal concepção ganhou força em países como os Estados Unidos e a África do Sul ao conduzirem políticas públicas que promoveram exclusão, discriminação e distanciamento social. O Brasil, entre outros países latino-americanos⁶⁸, por outro caminho, construiu uma estratégia discursiva extremamente eficaz de reprodução de tais práticas, embora sem promover e assumir oficialmente tais políticas de racialização. Isso impediu, durante muito tempo, o reconhecimento das desigualdades raciais a partir de uma teoria que se propôs a negar o racismo, ainda que tendo na concepção de raça como categoria social o alcance de tais fins: trata-se do construto ideológico da democracia racial.

Durante o século XIX, a elite imperial fez investimentos para convencer, especialmente a si mesma e aos estrangeiros, da viabilidade da nação brasileira. A busca por uma identidade, sedimentada no passado, era abraçada como uma tarefa pedagógica e buscou esconder, em suas representações, a escravidão africana e a dizimação da população indígena, projetando, inspirada no ideário romântico, um Brasil homogêneo, indivisível e eterno.

⁶⁷ Há que se entender que racialização, conforme Todorov (2007), difere de racismo. E, ainda que esse último possa encontrar nos estudos sobre raça, enquanto movimento de ideias nascido na Europa, os argumentos que permitiriam designar e desenvolver práticas motivadas por ódio e menosprezo a pessoas que possuem determinadas características físicas, não equivaleria dizer e entender, entretanto, que todos aqueles que tratam ou estudam a ideia de raça sejam racistas.

⁶⁸ Gates Junior (2014), ao tratar de teorias que buscaram na mestiçagem uma maneira de poder explicar e propor uma identidade nacional, observa que *La raza cósmica*, de José Maria Vasconcelos (1925), no México, antecipou em quase uma década os escritos de Freyre, possibilitando o que hoje, segundo esse autor, denomina ter-se instituído naquele país: “o orgulho pardo”. Assim como esses teóricos, em São Domingos, os escritos de Moreau de Saint-Méry, em 1797, iriam classificar o cruzamento do elemento branco em 128 combinações. Em Cuba, Fernando Ortiz, ao tratar do *ajiaco*, propõe definição do que vem a ser a *cubanidad*: “Sentamo-nos para comer o *ajiaco*, e eu pensei muito na *cubanidad*. Não pude deixar de recordar da Raça cósmica de José Vasconcelos e a teoria da democracia racial de Gilberto Freyre, o que me lembrou a decisão do México eliminar a referência a raça nos atestados de nascimento. A ideia de que o orgulho nacional pode sobrepujar a identidade racial se espalhara, de cima para baixo na América Latina” (GATES JUNIOR, 2014, p. 281).

O final do Império viu emergir movimentos sociais importantes. Entre eles, ganha destaque a campanha abolicionista, que mobilizou sentimentos humanitários e, segundo Costa (2003, p. 81, grifo nosso), na vertente defendida por Joaquim Nabuco, construiu uma proposta de “*reconciliação de todas as classes* no quadro de uma sociedade ordeira e moralizada”, lançando bases para um novo pacto nacional. Paralelamente, no entanto, as teorias raciais advindas da Europa ganharam peso entre grande parte da intelectualidade brasileira, tornando-se a matriz central de boa parcela dos discursos indentitários nacionais, pelo menos até o final da década de 1910.

Em meados do século XIX, na Europa, os discursos de matriz biológica tornaram-se padrão explicativo para as diferenças humanas. Como observa Luca (1999, p. 132), “a composição étnica da população [tornou-se] fator decisivo que subordinava todos os demais aspectos da vida nacional e do qual dependiam, inclusive, as chances futuras de qualquer país vir a integrar o concerto das nações”. No quadro elaborado por europeus, evidentemente, o ariano (ou o anglo-saxão) representava o topo da hierarquia racial, sendo considerado o padrão biológico e cultural a ser alcançado.

Dentro desse modelo, a ideia de nação no Brasil – com sua sociedade composta, em grande parte, por “raças” consideradas inferiores – aparecia como inviável. Para piorar, alguns teóricos consideravam que a miscigenação entre “raças” de patamares evolutivos distintos levava à degeneração. Com tantos obstáculos ao progresso, o horizonte de expectativas nacional era marcado por uma atmosfera negativa.

Admitindo a inferioridade natural de grande parte da população, a intelectualidade do final do século XIX e início do XX conseguiu elaborar uma conclusão otimista das teorias racistas europeias: a miscigenação, já em curso no país, seria uma forma de incorporar os valores e traços físicos do elemento superior, o branco europeu, dando vazão à ideia, largamente defendida, do branqueamento da população. Por esse artifício, a mestiçagem ganhava caráter positivo, e acenava-se com a possibilidade de regeneração da nação em médio ou longo prazo. O ideal de branqueamento “tornava possível um compromisso engenhoso entre a teoria racista e as realidades da vida social brasileira” (SKIDMORE, 1976, p. 167).

Esforços nessa direção foram conduzidos na prática pelo incentivo à imigração europeia. Por meio desse mecanismo, esperava-se “fortalecer” a população nacional remanescente. A solução mágica do branqueamento possibilitava, inclusive, a homogeneidade tão desejada dentro do modelo de nação adotado. Nessa leitura original feita pelas elites brasileiras, o novo “tipo” nacional seria miscigenado, mas com características morais e físicas “brancas”.

Especialmente com a instalação do Estado Novo, em 1937, a síntese da nacionalidade seria encontrada na resposta construída ao, até então considerado, *problema* étnico-racial nacional. Na nova cultura política propugnada pelo Estado Novo, a mestiçagem deixa de ser tratada pelo viés patológico e transforma-se em espécie de redenção nacional. Sedimentam-se, nesse período, as representações das “três raças” e do “paraíso racial”, configurações que estabelecem representações identitárias específicas.

O próprio modelo de Estado-nação que se instituiu no século XIX levava a entender que a unidade cultural almejada corresponderia a uma unidade racial. A busca dessa *homogeneidade étnica* deveria ser uma preocupação constante ao país que desejasse estar inscrito no rol das nações constituídas. A mestiçagem, como síntese nacional, vinha sendo procurada há longo tempo. A formulação definitiva viria com o Estado Novo, que possibilitou falar, inclusive, de uma “raça” nacional. “Um país [...] é, principalmente, uma *unidade de raça*, uma unidade de língua, uma unidade de pensamento”, discursava Getúlio Vargas (apud CAPELATO, 1998, p. 145, grifo nosso). Nesse período, do calendário de efemérides, passou a constar, inclusive, um Dia da Raça, e os movimentos ativistas negros tiveram sua organização proibida.

A fusão racial, formada de maneira mais ou menos espontânea, resolvia os conflitos originários da sociedade brasileira. Éramos uma sociedade de mestiços: não havia mais negros, brancos ou índios, os quais existiriam somente no passado. Haviam legado heranças ou, como a literatura historiográfica e didática gostava de chamar, “contribuições” para a sociedade brasileira.

Representando uma identidade coesa e homogênea, a mestiçagem apresentava-se “*acima das clivagens de raça e classe e dos conflitos sociais*” (SCHWARCZ, 1993, p. 250, grifo nosso). Esse convívio harmonioso das diferen-

ças ganhou sedimentação intelectual e social a partir da leitura que se fez da obra de Gilberto Freyre. *Casa-grande & senzala*, publicada em 1933, constituiu uma interpretação bastante ousada das relações sociais no passado colonial do Nordeste brasileiro, se levarmos em conta que, à época de seu lançamento, as doutrinas racistas ainda encontravam eco por várias partes do globo. A projeção da obra e do autor, em âmbito nacional e internacional, foi bastante intensa, sendo influência assumida em vários campos da produção cultural brasileira. Para o brasilianista Thomas Skidmore, a obra *Casa-grande & senzala* teria alterado profundamente o ponto de vista dos brasileiros sobre seu próprio passado.

Valorizando a miscigenação cultural, a configuração identitária que fazia da casa-grande e da família patriarcal a origem da nação dotava o passado brasileiro de grande positividade, pois, em comparação com outros países – instrumento bastante útil para a construção da identidade –, a convivência harmônica e a ausência de preconceitos colocavam o Brasil moralmente em um patamar superior.

Essa era uma ideia que vinha se desenvolvendo desde o século XIX. De Varnhagen até uma parcela dos abolicionistas, uma visão de relações sociais brandas entre as “raças” na América portuguesa foi se construindo. No caso dos indígenas, a força havia sido usada apenas contra os “ferozes”. Já a escravidão africana teria sido marcada pela suavidade no trato pessoal, determinada pela índole cristã dos senhores proprietários. Os costumes de apadrinhar, ceder um dia por semana para o trabalho do escravo em favor de si próprio, alforriar as crianças de “pele mais clara” etc. foram ostentados, inclusive nos discursos de intelectuais e numa profícua literatura didática, como prova da humanização das relações escravistas no Brasil. Ao lado de senhores bondosos, estavam escravos humildes, dóceis e obedientes. No contexto de um etos religioso característico, a redenção pelo sofrimento resignado mobilizava os sentimentos por meio de discursos, contos e lendas populares. Nessa perspectiva, o lugar social atribuído a cada um era preservado, e a hierarquia, amenizada pela bondade, mantinha-se como característica central da sociedade brasileira.

Em diversas passagens de *Casa-grande & senzala*, Gilberto Freyre não esconde as relações de poder assimétricas que se estabeleceram na colônia portuguesa. A violência e a crueldade do sistema patriarcal estão explícitas em suas páginas.

Contudo, talvez por certa ambiguidade no trato do tema, não foi essa a apropriação principal que se fez da obra. O que sobressai dessa apropriação, especialmente no uso público, são trechos como: “híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constitui mais harmoniosamente quanto às relações de raça” (FREYRE, 1988, p. 88); ou: “A força, ou antes, a potencialidade da cultura brasileira parece-nos residir toda na riqueza dos antagonismos equilibrados [...]. Somos duas metades confraternizantes que se vêm mutuamente enriquecendo de valores e experiências diversas” (FREYRE, 1988, p. 377).

A perspectiva de Freyre é sempre comparativa: não somos um ideal absoluto, mas melhores em comparação com outros povos da América que passaram por experiências semelhantes. É significativo, no entanto, que a ideia de democracia racial (termo utilizado apenas a partir da década de 1940) tenha sido a apropriação que interessou à sociedade brasileira – ou aos construtores de identidades – como modelo. O próprio Freyre talvez seja responsável por essa leitura; afinal, insistiu, em palestras por várias partes do mundo, na ideia de democracia social ou étnica brasileira e em sua superioridade e exemplaridade como modelo a ser seguido⁶⁹.

Com essa apropriação, o “paraíso natural” finalmente ganhava o complemento digno de “um paraíso social”, uma sociedade harmônica, na qual o consenso e a aproximação afetiva operariam muito melhor que o enfrentamento na resolução dos conflitos. Como se observa nas pesquisas de opinião, nos discursos sociais e na mídia, embora se avistem algumas mudanças na contemporaneidade, é inegável a força da representação da sociedade brasileira como tolerante, sem impedimentos à ascensão social, sem preconceitos ou discriminações.

Essa representação ideal foi tão eficaz que levou a Unesco, entre 1952 e 1953, a patrocinar uma pesquisa sobre as relações raciais no Brasil a fim de difundir o exemplo de convivência brasileiro a outras partes do mundo. Alguns resultados da pesquisa foram ao encontro da tese e mostraram as possibilidades de convivência harmônica entre os diferentes na sociedade brasileira. Florestan Fernandes e Roger Bastide, no entanto, chegaram a uma conclusão divergente, denunciando que a ideia de uma democracia racial no Brasil seria um mito. Parte da obra posterior de

⁶⁹ É importante destacar que, inicialmente, essa idealização era, por vezes, construída em oposição internamente ao integralismo e externamente ao racismo presente nos fascismos europeus.

Fernandes – especialmente em *A integração do negro na sociedade de classes* (1965) – e seu grupo de pesquisadores dedicou-se a dismantlar esse mito.

Os argumentos de Fernandes colocavam em xeque a visão idílica das relações raciais no Brasil, assentada numa interpretação específica da obra de Freyre. Para o sociólogo paulista, não se devia confundir miscigenação com ausência de discriminação. A miscigenação, que de fato ocorreu, não seria um indicador de suavidade das relações entre senhores e escravos. O senhor benévolo também era um mito. A violência era intrínseca à escravidão, e o patriarcalismo atuaria apenas para tornar mais aceitável a dominação.

Fernandes constatava, além disso, que a herança da escravidão ainda estava presente na sociedade brasileira. Retomando e ampliando argumentos que se desenvolviam desde os abolicionistas, sustentava que essa herança transpassava todo o corpo social brasileiro, culminando numa sociedade profundamente hierarquizada. A abolição da escravidão não havia acarretado uma transformação social na condição dos ex-escravos, que se tornaram marginalizados e excluídos na nova sociedade de classes. À condição social desfavorável, somavam-se o preconceito e a discriminação, em uma sociedade cindida entre a idealização pública – que preservava certo decoro, negando qualquer forma de segregação – e o racismo exercido no foro privado.

A questão da violência do sistema escravista foi reiterada posteriormente por autores como Otávio Ianni, Emília Viotti da Costa, Fernando Henrique Cardoso, Charles Boxer, Suely Robles Reis de Queiroz e Jacob Gorender. A coerção e a repressão faziam parte do cotidiano nas relações sociais da colônia portuguesa e do Brasil imperial. Direta ou indiretamente, dessa concepção, emergiu a visão do escravo como subjugado, vítima passiva do sistema, desumanizado pela violência física ou simbólica.

Concomitante a essa situação, movimentos organizados pela população negra, lutando por seus direitos e contra a inviabilização de sua situação marginalizada, foram estruturados durante todo o século XX. Entre as mais diversas associações, ganha destaque a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, que alcançou mais de 20 mil associados. Grupos teatrais e jornais de expressiva circulação foram promovidos pela FNB.

Durante os períodos ditatoriais, os movimentos raciais foram proscritos. Nos anos 1970, os movimentos pelos direitos civis nos EUA tiveram impacto no Brasil e, em 1978, no clima da abertura política e da retomada das manifestações estudantis e sindicais, foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), considerado um marco na formação do movimento negro contemporâneo.

Os anos 1980 e 1990 foram palco de grandes lutas e manifestações do movimento negro contra o racismo e em prol da igualdade racial. Entre as bandeiras levantadas, estavam as políticas afirmativas raciais ou a “discriminação positiva”.

Em 2003, essas pressões começam a surtir efeito com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e a implementação da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial.

As ações afirmativas e as cotas raciais foram assumidas como bandeira de democratização da sociedade brasileira por grandes universidades públicas. As polêmicas geradas foram intensas e chegaram até o Supremo Tribunal Federal. O então ministro Joaquim Barbosa, segundo Gomes (2003), defendeu que o objetivo das cotas era

[...] não apenas coibir a discriminação do presente, mas sobretudo eliminar os “efeitos persistentes” (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses efeitos se revelam na chamada “discriminação estrutural” espelhada nas abismais desigualdades sociais entre grupos dominantes e grupos marginalizados (GOMES, 2003, p. 30).

A ministra Carmen Lúcia Antunes Rocha, ainda na década de 90, também destacava a recorrência histórica:

Há que se ampliar o foco da vida política em sua dinâmica, cobrindo espaço histórico que se reflita ainda no presente, provocando agora desigualdades nascentes de preconceitos passados, e não de todo extintos. A discriminação de ontem pode ainda tingir a pele que se vê de cor diversa da que predomina entre os que detêm direitos e poderes hoje (ROCHA, 1996, s.p.).

Pode-se mesmo dizer, também, que foi nesse momento, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 2003, que, oficialmente, o Estado brasileiro assumiu a existência do que as organizações negras continuam a denunciar desde o final do século XIX: as perseguições às casas religiosas e às manifestações

culturais de matriz africana, as desigualdades no acesso à escola, assim como a produção da desigualdade racial a partir das diferenças nesse espaço social. Ou seja, o documento assumiu o que, na contemporaneidade, passou a ser interpretado como um crime perfeito: o “racismo à brasileira” (MUNANGA, 2012).

Do ponto de vista do debate acadêmico, em face da adoção de políticas afirmativas por meio de projetos de lei como cotas raciais (PL 3.198/2000) para ingresso nas universidades públicas e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3198/2000), muitos intelectuais, direta e indiretamente envolvidos ou não envolvidos com pesquisas sobre as relações étnico-raciais, sentindo-se incomodados com a possível aprovação desses projetos⁷⁰, antecipando-se e procurando interferir na opinião pública, condenariam tais intenções como contraproducentes e incitadoras do ódio racial, a partir da publicação de artigos em jornais, livros, inserções em redes sociais e emissoras de canais abertos de tevês (FRY et al., 2007). Em sua sanha, alguns deles, ao apresentar o que consideram ser uma ameaça à “nossa riqueza cromática”, observam, em defesa da autenticidade do pensamento nacional, estar ocorrendo no “[...] ambiente universitário brasileiro uma espécie de McDonald’s de construções ideológicas e de sanduíches conceituais alheios” (RISÉRIO, 2007, p. 23).

De fato, quando se realiza consulta ao banco de teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (Capes), ainda que aqui não se reúnam maiores informações do ponto de vista estatístico sobre a produção acadêmica, é notório o crescente número de defesas nos programas de mestrado e doutorado que têm como linha ou título da pesquisa as relações étnico-raciais, assim como também é evidente o maior volume de publicações de institutos e instituições governamentais que divulgam estudos sobre as desigualdades raciais, bem como avaliações otimistas, mesmo entre aqueles que se colocavam contrários à implantação de cotas raciais na universidade públicas.

Enfim, esta pequena revisão histórica indica que se está a lidar com um país que foi racializado desde que se começou a falar em nação brasileira, em meados do século XIX. E, claramente, diante de um passado que se recusa a passar, o longo tempo de silenciamento dessas questões não conseguiu resolver as abissais

⁷⁰ Tais projetos demorariam mais de uma década para serem aprovados no Congresso Nacional.

desigualdades sociais e raciais da sociedade brasileira. Diante desse cenário brevemente arrolado, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp) buscou somar forças com as demais instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná e do Brasil, a fim de colaborar com o processo de equiparação das desigualdades sociorraciais geradas no curso da História deste país.

A Universidade Estadual do Norte do Paraná: missão e visão

A Uenp, juntamente com a Unespar, configura-se como instituição estadual de Ensino Superior paranaense que não adotava nenhuma política de ações afirmativas relativas ao ingresso dos estudantes nos cursos de graduação.

No entanto, é válido ressaltar que, durante o ano de 2016, em reuniões conduzidas pela Pró-Reitoria de Planejamento e Avaliação Institucional, contendo representantes de toda a comunidade acadêmica, como parte de um processo para elaboração do novo Plano de Desenvolvimento Institucional anos 2018-2022, foram definidas a visão e a missão institucionais, descritas a seguir.

Missão: Promover formação de excelência e produção do conhecimento por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, seguindo princípios éticos, *inclusivos* e sustentáveis, a fim de contribuir para o desenvolvimento regional e global.

Visão: Ser uma Universidade protagonista do desenvolvimento regional, inovadora, democrática e *inclusiva*, referência na educação superior pública de excelência, ultrapassando fronteiras linguísticas, culturais e geográficas (UENP, 2017, s.p., grifo nosso).

Por se tratar de trechos de documentos balizadores dos preceitos da universidade, os quais foram elaboradas em reuniões representativas de todos os segmentos da universidade, acredita-se que ambas são reflexos do sentimento coletivo de atuação dessa IES.

Os termos em destaque tanto na missão como na visão da Uenp são alusivos a um processo de inclusão social na expectativa de tornar a universidade um espaço de amplo acesso, participando como protagonista do desenvolvimento regional e global. Assim, em consonância com os anseios da comunidade acadêmica, a Reitoria instituiu a Comissão para Estudos de Ações Afirmativas no Âmbito da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

Nesse sentido, vale destacar que, há mais de uma década, são adotadas ações afirmativas visando à inserção social por outras instituições públicas de Ensino Superior brasileiras e paranaenses, cujas experiências exitosas são amplamente divulgadas.

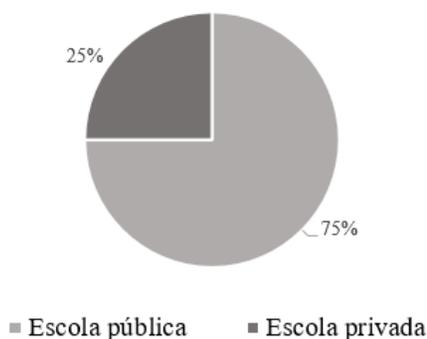
A experiência da Universidade Estadual de Londrina (UEL) é emblemática devido ao fato de o sistema de cotas sociais e raciais ter sido amplamente discutido e reavaliado durante os últimos anos. No início de 2017, após análise de dados que comprovam a eficácia da inserção das cotas sociais e raciais, bem como comprovação de desempenho similar entre cotistas e não cotistas, a UEL resolveu manter e ampliar sua política pública de cotas sociais e raciais. Diante desse contexto, faz-se necessário apresentar dados que contribuam para a indicação do perfil socioeconômico dos estudantes da Uenp.

Uenp em dados

No ano de 2016, dos 4.487 alunos da Uenp com matrículas ativas, 3.350 (75%) alunos cursaram o Ensino Médio em escolas públicas, como é possível observar no gráfico a seguir (Figura 1). Inicialmente, esses dados levam a supor que a Uenp cumpre integralmente seu papel social.

Figura 1 – Origem dos alunos de graduação da Uenp – Ensino Médio

Origem dos alunos de graduação da Uenp - Ensino Médio



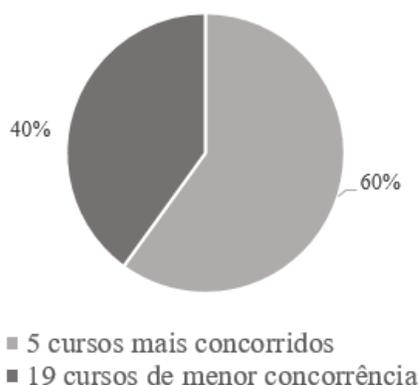
Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

No entanto, a análise dos dados da origem dos alunos de graduação da Uenp revela que esses alunos não estão uniformemente distribuídos. Os cursos de graduação que apresentam alta concorrência concentram alunos que cursaram parcial ou integralmente o Ensino Médio em escolas das redes particulares de ensino.

Dessa forma, dos 1.137 alunos de graduação da Uenp que cursaram o Ensino Médio na rede particular, com matrículas ativas no ano de 2016, 680 (60%) se concentravam nos cinco cursos de maior relação candidato/vaga no processo seletivo vestibular da Uenp, como se observa no gráfico a seguir.

Figura 2 – Distribuição dos alunos oriundos da rede privada de ensino nos cursos de graduação da Uenp

Distribuição dos alunos oriundos da rede privada de ensino nos cursos de graduação da Uenp



Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

Esse fato leva à reflexão de que a inserção de ações afirmativas, com a reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública (Ensino Médio), pode contribuir para a inclusão desses alunos em todos os cursos de graduação da Uenp, uniformizando o acesso.

Cor da pele dos paranaenses e representatividade na Uenp

O Estado do Paraná possui população de mais de 11 milhões de habitantes. Segundo dados do IBGE (2010), o Paraná apresenta a seguinte distribuição de autodeclaração no quesito cor de pele: 28-29% de sua população é composta por autodeclarados negros, sendo pretos (3%) e pardos (26%), 70% se autodeclararam brancos, enquanto amarelos, indígenas e não declarados compõem 1% da população.

No processo seletivo vestibular 2017 da Uenp, houve a inscrição de 5.872 candidatos. Desse total, 4.888 se autodeclararam brancos ao responder o questionário socioeconômico, 858 se autodeclararam negros (preto e pardo), 107 se autodeclararam amarelos e 19 se autodeclararam indígenas, como apresenta a Tabela 1. Dos 5.872 candidatos, somente 1.857 conseguiram se classificar nesse processo seletivo. Desse total de candidatos classificados, 1.583 se autodeclararam brancos, o que representa 85,24% do total de candidatos classificados. O grupo de candidatos autodeclarados negros que conseguiram se classificar representam apenas 11,9% (221) dos candidatos classificados.

Tabela 1 – Distribuição por cor da pele de candidatos inscritos e classificados no Processo Seletivo Vestibular 2017 da Uenp

Cor da pele	Candidatos inscritos	%	Candidatos classificados	%
Branco	4.888	83,24	1.583	85,24
Negro	858	14,61	221	11,90
Amarelo	107	1,82	49	2,64
Índigena	19	0,33	4	0,22
<i>TOTAL</i>	<i>5.872</i>	<i>100</i>	<i>1.857</i>	<i>100</i>

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

É válido ressaltar que o candidato classificado não possui direito automático a uma vaga, pois ainda há a classificação dentro do número de vagas ofertadas pelos

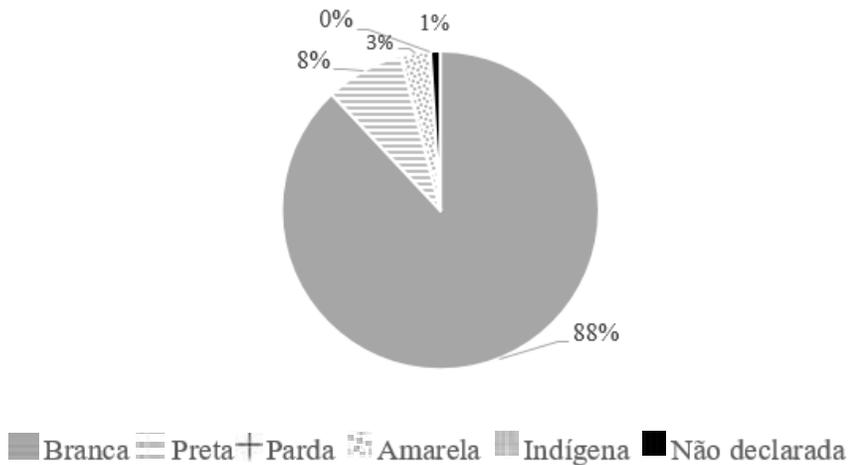
curso de graduação. Outro ponto que merece destaque é que as instituições de Ensino Superior públicas estaduais do Paraná, entre as quais está a Uenp, ofertam vagas suplementares exclusivas para população indígena, garantidas pela Lei Estadual nº 14.995, de 9 de janeiro de 2006. Essas vagas suplementares destinadas aos povos indígenas não fazem parte dos dados apresentados na Tabela 1.

No ano de 2016, os dados da Uenp mostram que 20% dos alunos matriculados se autodeclararam negros (6% pretos e 14% pardos), os autodeclarados brancos perfazem 76%, enquanto os amarelos, indígenas e não declarados somam 4% dos matriculados em cursos de graduação da instituição.

No entanto, os dados de alunos concluintes obtidos por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos anos de 2012, 2013 e 2014 destacam que apenas 16% de estudantes concluintes da Uenp se autodeclararam negros, enquanto o percentual de alunos brancos concluintes aumentou para 79%.

Outro dado relevante a ser considerado é a distribuição desigual dos alunos autodeclarados negros nos cursos de graduação da Uenp. Os cursos de graduação que apresentam elevada relação candidato/vaga nos processos seletivos vestibulares apresentam as menores taxas de ocupação das vagas por alunos autodeclarados negros. O gráfico a seguir (Figura 3) mostra que, nos quatro cursos de graduação de maior concorrência, o número de alunos autodeclarados negros, matriculados no ano de 2016, apresentou a média de 8%.

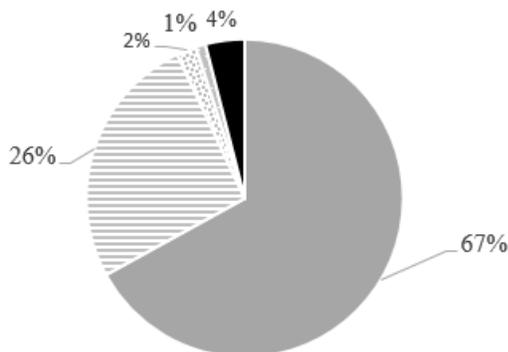
Figura 3 – Distribuição por cor de pele de alunos matriculados nos quatro cursos de graduação de maior concorrência Uenp



Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

Por outro lado, os cursos de menor concorrência apresentam as maiores taxas de ocupação de vagas por negros encontradas nos cursos de graduação dessa universidade, com média de 26% das vagas ocupadas por negros, como se observa no gráfico a seguir (Figura 4). Isso evidencia, portanto, uma distribuição desigual dos alunos por cor da pele nos cursos de graduação da Uenp, de forma que o grupo de autodeclarados negros possui menor acesso aos cursos de alta concorrência.

Figura 4 – Distribuição por cor da pele de alunos matriculados nos quatro cursos de graduação de menor concorrência Uenp

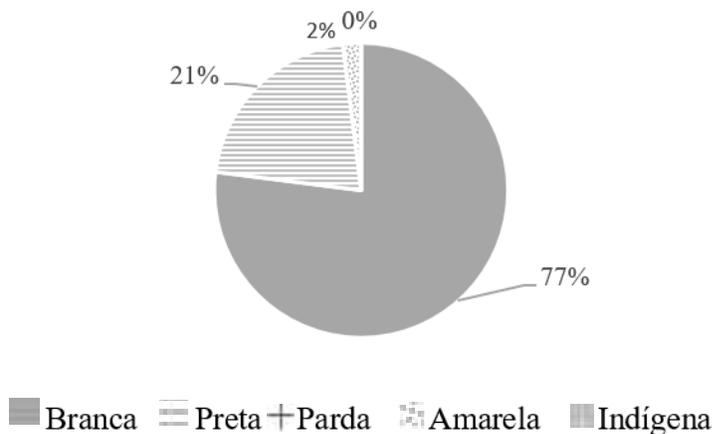


■ Branca ▨ Preta + Parda ▩ Amarela ▒ Indígena ■ Não declarada

Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

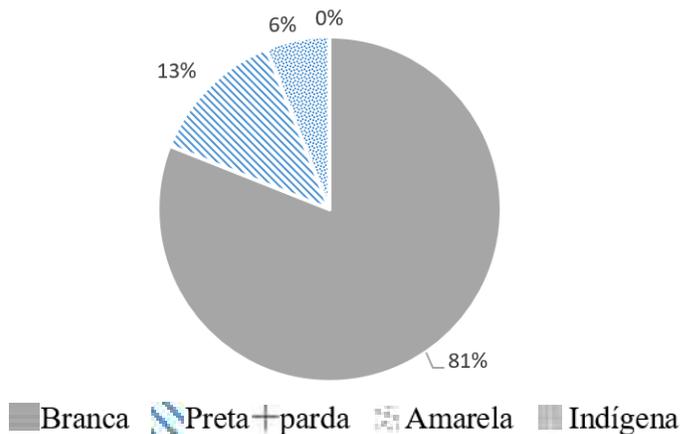
Quando a comparação é feita entre os cursos de licenciatura e bacharelado, também se observa a desigualdade de ocupação e acesso às vagas iniciais dos cursos de graduação da Uenp. Com base nas respostas dos questionários socioeconômico do Enade, respondidos por concluintes da Uenp dos anos de 2012 a 2014, pode-se verificar que as licenciaturas possuíam a média de 21% de alunos concluintes autodeclarados negros, enquanto os bacharelados apresentaram a média de 13% de concluintes autodeclarados dessa etnia, como se observa nos gráficos que seguem.

Figura 5 – Porcentagem média de alunos concluintes por cor da pele nos cursos de licenciatura (Enade 2012-2014)



Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

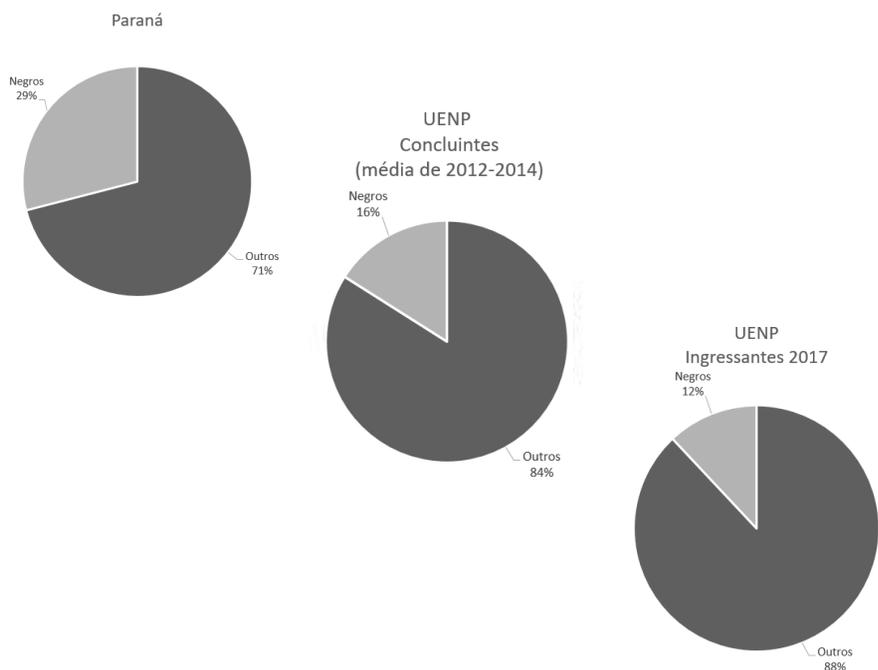
Figura 6 – Porcentagem média de alunos concluintes por cor da pele dos cursos de bacharelado



Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

Portanto, apesar de os números mostrarem a existência de negros nos cursos de graduação da Uenp, os dados revelam que essa presença é desigual de acordo com as características dos cursos, e que, em linhas gerais, a porcentagem de alunos concluintes que se autodeclararam negros é insuficiente para que essa universidade seja considerada inclusiva. Tal realidade é revelada pela representação a seguir.

Figura 7 – Comparação entre as porcentagens da população negra do Estado Paraná e na Uenp



Fonte: Dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Uenp

Dessa forma, espera-se que a implantação de reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública e negros tenha propiciado sua inserção em todos os cursos de graduação da Uenp, contribuindo para a democracia e para a igualdade de acesso.

Institucionalização do tema: ações empreendidas 2014 a 2017

A abordagem do tema das ações afirmativas no âmbito da Uenp não é recente do ponto de vista da produção acadêmica, uma vez que é possível identificar uma substancial atuação de docentes pesquisadores com trabalhos e publicações nessa área, de modo que, da constituição da Uenp até o momento, as ações desenvolvidas na instituição relacionadas às ações afirmativas foram subsidiadas por esse repertório de produção acadêmica local.

Se, por um lado, do ponto de vista da produção acadêmica, o tema vem sendo tratado de modo satisfatório, por outro, na perspectiva de política institucional, a abordagem do tema é bastante recente, uma vez que, em 2015, a primeira investida institucional para o debate a respeito da política de ações afirmativas na Uenp se deu com a realização do I Colóquio de Cultura Afro-Brasileira, organizado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Ainda nesse ano, como proposta de trabalho da nova gestão da Pró-Reitoria de Graduação, esboçou-se a organização de um evento institucional de formação docente com abordagem de temas centrais e emergenciais para a graduação. A proposta foi concretizada com a realização do I Círculo de Debates da Uenp: Desafios Contemporâneos da Graduação, em março de 2016, tendo como pauta única do primeiro dia de formação a temática das ações afirmativas.

É a partir desses dois eventos de caráter institucional que a política começou a ser inserida nas instâncias da universidade. A etapa seguinte deu conta de indicar ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), bem como ao Conselho Universitário da Uenp (Consuni), entre os meses de outubro e novembro de 2016, a nomeação da Comissão de Estudo das Políticas de Ações Afirmativas da Uenp, que se concretizou com a Portaria n° 376/2016 – GR, de 17 de dezembro de 2016.

Como proposta dessa comissão, fez-se necessário voltar à comunidade com um debate dirigido do tema junto aos estudantes, servidores e docentes. Para tanto, no mês de abril de 2017, por idealização da comissão e organização da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, realizou-se a 1ª Jornada de Debates: Ações Afirmativas na Uenp, cuja descrição aprofundada é feita a seguir.

O processo de implantação do sistema de cotas sociais e sociorraciais: uma jornada de debates

A Uenp realizou, em 2017, a 1ª Jornada de Debates: Ações Afirmativas na Uenp. As conferências e os debates realizados nos três *campi* da instituição contaram com a participação de mais de 1.300 inscritos: aproximadamente 674 inscritos no *campus* de Cornélio Procópio, 484 inscritos no *campus* de Jacarezinho e 154 inscritos no *campus* Luiz Meneghel, de Bandeirantes. O evento foi proposto,

conforme já mencionado, pela Comissão de Estudo das Políticas de Ações Afirmativas da Uenp, com apoio da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da universidade.

Em Bandeirantes, o palestrante, professor mestre Jairo Pacheco, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), falou sobre o tema “As cotas raciais e sociais – ações que deram certo”. Pacheco, que é profundo pesquisador sobre o tema, foi um dos principais responsáveis por implantar a política de cotas raciais e sociais na UEL. Segundo o professor, as ações afirmativas são a maneira mais rápida de diminuir as desigualdades e promover a inclusão das minorias na universidade. Nesse sentido, ele questiona: “Para que serve a universidade pública brasileira no século XXI? Ela existe para formar as elites. Em qualquer lugar do mundo, as melhores universidades existem para isso e aqui não é diferente” (PACHECO, 2017)⁷¹.

O professor pontuou, entretanto, que há uma maneira de equacionar essa questão: “A universidade pode formar as elites e pode ser pública a partir do momento que distribuir de forma mais igualitária a chance de as pessoas terem acesso a elas” (PACHECO, 2017). O professor ressalta, ainda, que, se uma instituição é pública, ela pertence a todos ou se volta para o benefício de todos: “É público, então, aquilo que é útil a todos ou à coletividade” (PACHECO, 2017).

Durante a palestra, Pacheco destacou que, no Brasil, atualmente, de cada cem jovens entre 18 e 24 anos, apenas 16 ou 17 estão matriculados em algum curso superior e somente quatro ou cinco estão em universidades públicas. “As vagas da universidade pública se elitizaram”, pondera o professor, recordando que, na última década do século XX, o debate que se colocava era que, embora os negros fossem quase 50% da população brasileira, compunham apenas 2% dos alunos nas universidades públicas.

Além disso, em cursos de alta demanda social como Medicina, Odontologia, Informática, Design e Direito, não se percebiam alunos oriundos de escolas públicas ou negros. Essa percepção da elitização do acesso à universidade levou a um questionamento de que isso comprometia seu caráter público (PACHECO, 2017).

⁷¹ Todas as citações de Pacheco (2017) referem-se a trechos transcritos da palestra proferida em 2017 na 1ª Jornada de Debates: Ações Afirmativas na Uenp.

O professor ponderou que o número de vagas nos vestibulares, por não conseguir atender a toda a população que busca o Ensino Superior, beneficia somente os setores mais elitizados da sociedade:

Nas universidades públicas – os cursos mais valorizados socialmente –, você passa a ter um recorte socioeconômico terrível que leva a uma homogeneidade de características de quem entra nos cursos que vai formar as elites. E que recorte é esse? Os filhos da elite são apenas os que conseguem entrar nas vagas que formam as elites. Custeada por todos, a quem serve a universidade pública? (PACHECO, 2017).

Pacheco ainda acentuou que as ações afirmativas são necessárias não somente para romper a desigualdade social. “É uma forma de ‘vacinar’ a universidade para que não se torne também ela uma instituição reprodutora da desigualdade colocada” (PACHECO, 2017). Afirmou que, se as universidades públicas não têm como eliminar as desigualdades, pois não possuem vagas para formação de todos, é importante que elas não contribuam para acentuar as diferenças ou para deixá-las sem nenhum enfrentamento.

O professor acrescentou que “as ações afirmativas são necessárias e fazem bem principalmente para as instituições que as adota, porque permite que ela tenha como horizonte o diálogo social, se colocando como acolhedora do conjunto da sociedade e não apenas de uma parte” (PACHECO, 2017). O público presente no *campus* Luiz Meneghel, em Bandeirantes, contou com a participação de docentes e estudantes, além da presença da Comissão e dos Diretores de *Campus* e Centro.

No dia 19 de abril, o evento aconteceu no *campus* de Jacarezinho, tendo de ser transferido de local em razão do expressivo número de inscritos. Nessa ocasião, a conferência foi proferida pela professora doutora Maria Nilza da Silva, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pesquisadora de renome na área de política de ações afirmativas no cenário nacional. A conferencista destacou: “Vejo as ações afirmativas como uma necessidade. Infelizmente o ensino superior público brasileiro não é inclusivo” (SILVA, 2017a)⁷².

Socióloga e coordenadora do Laboratório de Estudos Afro-Brasileiros (Leafro) da UEL, Silva pontua que as cotas sociais e raciais vêm justamente para trazer equidade ao sistema. Na palestra, a professora apresentou dados da UEL

⁷² Todas as citações de Silva (2017a) referem-se trechos transcritos da palestra proferida em 2017 na 1ª Jornada de Debates: Ações Afirmativas na Uenp, no *campus* de Jacarezinho.

que mostram que alunos cotistas têm desempenho semelhante ou iguais ao dos não cotistas. “Não há defasagem. Os índices mostram também que o conceito da universidade nas avaliações feitas pelo MEC não diminuiu. Ao contrário, nos últimos anos, registramos uma evolução” (SILVA, 2017a). Vale registrar que, em outro momento, num artigo de 2014, a pesquisadora ratifica o seguinte:

A avaliação destacou que, nos sete anos de cotas na UEL, os níveis de excelência foram mantidos, pois, quando houve o debate para a implantação do sistema, muitos dos que eram contrários justificavam a posição afirmando que a UEL perderia qualidade com o ingresso de estudantes de escolas públicas e de negros. Não foi isso que ocorreu. Todos os dados apresentados pela Pró-Reitoria de Graduação confirmaram que houve maior inclusão de estudantes que não ingressariam na UEL caso não houvesse o sistema de cotas, especialmente as reservadas para estudantes de instituições públicas (SILVA, 2014, p. 227-228).

Durante o debate, a professora respondeu a inúmeras perguntas de alunos e professores que queriam saber mais sobre o assunto. Embora defenda com a implantação das políticas afirmativas, Silva (2017a) acha que as cotas não devem vigorar para sempre:

Acredito que as cotas devam existir enquanto o país não for capaz de ofertar oportunidade para todos, independentemente de classe social, cor de pele, orientação sexual ou qualquer outro critério que leve à prática do preconceito. Quando isso acontecer, é porque avançamos como nação e como cidadãos na luta pela igualdade (SILVA, 2017a).

A conferência realizada em Cornélio Procópio, também pela professora doutora Maria Nilza da Silva, teve como tema, assim como nos outros *campi*, “As cotas sociais e raciais – ações que deram certo”. Na ocasião, a professora apresentou perspectivas de análise em relação às ações afirmativas. Entre os pontos destacados, a conferencista lembrou que pessoas mais conservadoras em relação ao tema atribuem “por princípio aos indivíduos toda responsabilidade pela posição social que ocupam” (SILVA, 2017b)⁷³, sem considerar a história ou mesmo a negação das oportunidades. “Então, se os negros não entraram na universidade até hoje, se os índios não estão aqui presentes, a responsabilidade é deles?” (SILVA, 2017b), criticou.

⁷³ Todas as citações de Silva (2017b) referem-se trechos transcritos da palestra proferida em 2017 na 1ª Jornada de Debates: Ações Afirmativas na Uenp, no *campus* de Cornélio Procópio.

Após a palestra, a conferencista respondeu a diversos questionamentos dos participantes, não só sobre a implantação das cotas raciais e sociais, mas também sobre como os cotistas, sobretudo os negros, lidam com o preconceito que eventualmente sofrem no meio acadêmico: “O preconceito está em todo lugar. O problema do racismo é planetário, mas cada região do mundo experimenta de forma específica. Ele se manifesta nas ruas, nos mercados, onde quer que estejamos. Na universidade, infelizmente, não é diferente” (SILVA, 2017b). A professora enfatizou, entretanto, que se deve ter em mente que, apesar do preconceito, a universidade é o lugar onde o aluno adquire conhecimento. “Conhecimento adquirido é algo que ninguém pode tirar da gente”, frisou.

O grande comparecimento da comunidade nos três dias de evento e o interesse que a discussão proposta gerou evidenciam que o empenho por igualdade de fato e por maior representação de parcelas da população brasileira é o caminho a ser trilhado por uma universidade que visa a cumprir sua missão de participação ativa no trabalho de construção integral da sociedade e dos cidadãos por ela atendidos.

A etapa que sucedeu o debate com a comunidade, empreendido institucionalmente em três momentos distintos nos anos de 2015, 2016 e 2017, tratou da submissão de minuta de Resolução ao Cepe, com vista a regulamentar a proporcionalidade de reserva de vagas para ações afirmativas nos cursos de graduação da Uenp, na forma de cotas sociais e raciais.

Considerações finais

A criação da Comissão de Estudo das Políticas de Ações Afirmativas da Uenp, instituída pela Portaria/GR n° 376/2016, foi de suma importância para institucionalizar o processo de inserção da Uenp no contexto da mudança da realidade nacional de ampla desproporção social, econômica e educacional. A Uenp não poderia continuar à margem das políticas de inclusão presentes em todas as Universidades Estaduais do Paraná e em todas as Instituições Federais.

O debate tardio da Uenp a respeito da política de ações afirmativas se apresentou, de certa forma, deslocado do debate nacional sobre o tema, uma vez que a questão posta atualmente às instituições públicas não se refere à implemen-

tação de ações afirmativas, sendo esta inerente ao compromisso da instituição pública, mas dirige-se à estruturação e ao fortalecimento dos programas de apoio à permanência e assistência estudantil.

Dessa forma, a referida comissão entendeu que a implementação da política de ações afirmativas na Uenp foi emergencial não apenas pelo relativo atraso na institucionalização dessa política, mas, sobretudo, para que a universidade possa se projetar nos cenários estadual e federal de estruturação das ações de permanência estudantil. Na ocasião, essa comissão indicou a implementação de reserva de vagas a partir do vestibular 2018, na forma de cotas sociais e raciais, da seguinte maneira: reserva de 40% das vagas totais em cada curso de graduação da Uenp para estudantes que tenham cursado todas séries do Ensino Médio em instituições públicas de ensino brasileiras, sendo a metade dessas vagas, na proporção de 50% da reserva, para estudantes autodeclarados negros. A proporcionalidade aplica-se a todos os processos seletivos de ingresso adotados pela universidade, salvo aqueles organizados para preenchimento de vaga remanescente ou ociosa.

A implementação de cotas, que foi aprovada por unanimidade pelo Conselho Universitário e pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), não encerra o debate institucional sobre o tema; ao contrário, tão somente dá início ao processo de implementação da política de ações afirmativas, o que demanda, para além das vagas como etapa de acesso, a estruturação das condições de permanência assistência estudantil. Eis o próximo desafio.

Nessa mesma perspectiva, vale ressaltar que a implantação de uma política de ações afirmativas ratifica o compromisso e o comprometimento da Uenp com o desenvolvimento da região Norte do Paraná, a qual, inclusive, já foi (re)conhecida como sendo o Ramal da Fome do estado e que, agora, amplia as perspectivas e as possibilidades de acesso à universidade pública, gratuita e de qualidade para essa população, contribuindo, assim, para o desenvolvimento regional.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

CAPELATO, M. H. R. *Multidões em cena*. Propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

COSTA, M. C. *Joaquim Nabuco entre a política e a história*. São Paulo: Annablume, 2003.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1965. v. 1.

FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

FRY, P. et al. (Orgs.). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GATES JUNIOR, H. L. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOMES, J. B. B. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R.; LOBATO, F. (Orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades sociais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico 2010: Manual do Recenseador – CD 1.09. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LUCA, T. R. *A revista do Brasil: um diagnóstico para a (N)ação*. São Paulo: Unesp, 1999.

MUNANGA, K. Nosso racismo é um crime perfeito. *Revista Fórum*, 9 fev. 2012. Entrevista concedida a Camila Souza Ramos e Glauco Faria. Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

PACHECO, J. *As cotas raciais e sociais: ações que deram certo*. Bandeirantes: UENP, 2017. [Palestra].

RISÉRIO, A. *A utopia brasileira e os movimentos negros*. São Paulo: Editora 34, 2007.

ROCHA, C. L. A. Ação afirmativa: o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. *Revista Trimestral de Direito Público*, n. 15, s.p., 1996.

SANTOS, G. A. *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ\Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, M. N. Uma década das ações afirmativas na UEL (2004-2014). *Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe*, n. 24, p. 218-236, jan./jul. 2014.

SILVA, M. N. *As cotas raciais e sociais: ações que deram certo*. Jacarezinho: Uenp, 2017a. [Palestra].

SILVA, M. N. *As cotas raciais e sociais: ações que deram certo*. Cornélio Procópio: Uenp, 2017b. [Palestra].

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TODOROV, T. *Nosotros y los otros: reflexión sobre la diversidad humana*. Madrid: Siglo XXI, 2007.

TODOROV, T. *O espírito das luzes*. São Paulo: Barcarolla, 2008.

UENP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ. *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2018-2022*. Jacarezinho: Uenp, 2017.

O objetivo faz o método: perspectivas para o cálculo do índice anual de evasão na Unesp

Gladis Massini-Cagliari⁷⁴

Maria Aparecida Custódio Domingues⁷⁵

Silvana Aparecida Borsetti Gregorio Vidotti⁷⁶

Fernando Ferrari Putti⁷⁷

Iraíde Marques de Freitas Barreiro⁷⁸

Rogério Luiz Buccelli⁷⁹

Introdução

O objetivo principal deste texto é discutir as bases para a busca de uma metodologia de cálculo do índice anual de evasão na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Distribuída por 24 cidades do Estado de São Paulo, a Unesp conta hoje com 34 unidades, que abrigam 136 diferentes cursos de graduação, cuja entrada é realizada a partir de concursos vestibulares com 183 diferentes opções em 60 carreiras. São 39 cursos na área de Ciências Biológicas, 54 de Ciências Exatas e 43 na área de Humanidades, distribuídos em 116 Bacharelados, 31 Licenciaturas e 36 Bacharelados/Licenciaturas.

Para avaliar a qualidade dos cursos nas instituições de ensino, entre as quais as públicas, cresce a importância da consideração de indicadores educacionais que possam subsidiar tomadas de decisões por parte dos órgãos gestores. Nesse contexto, e não apenas para as universidades públicas, um dos principais indicadores

⁷⁴ Pró-Reitora de Graduação da Universidade Estadual Paulista. Docente do Departamento de Linguística, Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Araraquara.

⁷⁵ Participante da Escola Unesp de Liderança e Gestão. Docente do Departamento de Patologia, Faculdade de Medicina, *campus* de Botucatu.

⁷⁶ Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista. Docente do Departamento de Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília.

⁷⁷ Assessor da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista. Docente do Departamento de Engenharia, Faculdade de Ciências e Engenharia, *campus* de Tupã.

⁷⁸ Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista. Docente do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências e Letras, *campus* de Assis.

⁷⁹ Assessoria Especial de Planejamento Estratégico da Universidade Estadual Paulista.

é a taxa de evasão. Entretanto, como mostram Vitelli e Fritsch (2016, p. 908), o uso do termo *evasão* “está associado a diferentes perspectivas, temporalidades, granularidades e fórmulas”, havendo “diferentes concepções e usos do termo em produções acadêmicas”.

Tal variedade, como mostram os mesmos autores (VITELLI; FRITSCH, 2016), também se liga à autonomia das instituições de ensino no processo de construção de seus próprios indicadores de gestão, levando em consideração a existência das especificidades que as constituem. Além disso, há que se considerar que a medição dos índices de evasão se vincula às definições adotadas para esse termo e aos objetivos que se quer atingir a partir desse monitoramento.

Silva Filho e Lobo (2012, p. 4) consideram que “não há fórmula ideal, porque o cálculo da evasão depende dos critérios e das metodologias adotadas”. Essa opinião converge com a de Vitelli e Fritsch (2016), para quem a medição da evasão constitui uma ferramenta de gestão, cujas mensuração e definição são caracterizadas por um conjunto de escolhas apresentadas na concepção das fórmulas de cálculo da evasão:

O uso de indicadores como instrumento de gestão tem relevância no planejamento e no monitoramento de ações desenvolvidas para a melhoria da qualidade de uma ação, de um serviço, de um produto ou de uma política. Como medida de desempenho, o indicador consiste em uma informação vital para o sucesso e a continuidade de uma ação, um curso, uma organização (VITELLI; FRITSCH, 2016, p. 913).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras Andifes/Abrium/SESu/MEC (1997, p. 15) definiu a evasão dos cursos de graduação como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. Fortes et al. (2017) e Pandini, Blanco e Bleicher (2017) partem desse conceito de evasão definido pela comissão indicada pelo Ministério da Educação, muito embora Pandini, Blanco e Bleicher (2017) calculem a taxa de evasão apenas como a relação entre concluintes por matriculados.

O estudo empreendido pela comissão indicada pelo MEC estabeleceu que o melhor entendimento da evasão no Ensino Superior deve considerar uma geração completa:

Por geração completa entende-se aquela em que o número de diplomados (ND/), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) é igual ao número de ingressantes no ano-base (Ni), considerando o tempo máximo de integralização do curso, seja

$$Ni = Nd + Ne + Nr$$

Dessa forma, no levantamento de evasão de curso, considera-se a série histórica de dados sobre uma geração/turma de alunos ingressantes e o tempo máximo de integralização curricular. São identificados como evadidos do curso os alunos que não se diplomaram neste período e que não estão mais vinculados ao curso em questão (COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1996, p. 28).

Entretanto, a própria comissão ressalta que o modelo não permite extrapolar dados para cálculo da evasão de dada universidade, porque o modelo considera como evadido todo e qualquer aluno que, não estando mais vinculado ao curso, não o tenha concluído no prazo máximo de integralização curricular, embora possa ter se transferido ou ingressado em outro curso da própria universidade, por meio de novo vestibular. Considera igualmente como evadido o aluno que reingressou no mesmo curso da universidade, por novo vestibular, com o objetivo de “limpar” seu histórico escolar, fato não muito raro em cursos com altas taxas de reprovação e em instituições cujas regras de controle acadêmico o permitem. Assim, busca-se, na Unesp, um modelo de cálculo de índice de evasão que corrija as deficiências já conhecidas e apontadas pela comissão.

Interessa, pois, diferenciar a evasão do curso (quando o aluno deixa o curso, mas pode continuar ou não em outro curso da mesma universidade ou de outra universidade) da evasão da universidade (quando o aluno deixa o curso para cursar um curso de graduação em outra universidade) e da evasão do sistema universitário (quando o aluno deixa o curso e não se matricula em outro curso, nem na mesma nem em outra universidade).

Essa diferenciação é importante, e não se restringe apenas às universidades brasileiras. Pitman e Moodie (2017) mostram que o cálculo de evasão nas universidades australianas se refere ao índice anual e se baseia na evasão do sistema; não são considerados evadidos os estudantes que trocam de curso: “*It is only those*

*students who left the higher education system entirely that are counted as attrited*⁸⁰ (PITMAN; MOODIE, 2017, p. 1).

O recorte temporal também é relevante, e resulta das estratégias de gestão traçadas para o combate à evasão. Como mostram Pitman e Moodie (2017), na Austrália, o espaço temporal focalizado é um ano; assim, os índices de evasão são anuais e podem ser comparados ano a ano para a obtenção da evolução diacrônica do fenômeno.

Quando se tem como objetivo a aplicação de políticas públicas de combate à evasão no contexto de uma universidade estadual como a Unesp, a consideração de taxas de evasão com base na geração completa ou turma cheia pode ser problemática, no sentido de que o índice se baseia na observação do comportamento de turmas completas, desde seu ingresso até que o último aluno seja desligado do curso/da universidade (por qualquer razão: titulação, desistência, transferência interna ou externa, falecimento etc.). Assim, ao ser obtido, o índice pode fazer referência a um espaço temporal já distante do momento em que se tem de tomar decisões de gestão, enfrentando o perigo de que as providências a serem tomadas possam estar se baseando em uma realidade já passada, não mais existente.

Estudos da evasão anteriormente realizados na Unesp por Oliveira (2016) baseavam-se em uma metodologia semelhante à do modelo da geração completa, considerando como base a evasão da turma de ingresso (*coorte*)⁸¹, empreendida a partir de dados do Sistema de Graduação. Estavam em foco turmas de fechadas (de 2000 a 2009), complementando os dados por turmas ainda abertas mais recentes (até 2015). O índice de evasão era calculado a partir da seguinte fórmula:

$$\%Evas\tilde{a}o = \frac{Desistentes}{Formados + Cursando + Desistentes} \times 100\%$$

Apesar de correta, do ponto de vista acadêmico, e acurada, no que diz respeito ao acompanhamento de turmas isoladas, essa metodologia de cálculo gera

⁸⁰ Tradução livre: São apenas aqueles estudantes que deixam o sistema superior de educação completamente que são contados como evadidos.

⁸¹ “Como nem sempre é possível acompanhar o que ocorre com cada aluno, individualmente, o que se chama de acompanhamento da *coorte*, apenas os grandes números são estudados, na maioria das vezes a partir da soma da Evasão do conjunto dos diferentes cursos de todas as IES que compõem o Sistema de Ensino Superior.” (LOBO, 2012, p. 7).

um índice não comparável àquele que se busca no momento, dada sua distância, em termos de objetivos e de método. Vitelli e Fritsch (2016, p. 908) alertam para o “risco de comparações que seriam estatisticamente incomparáveis”, tendo em vista a grande variedade de definições e de cálculos para a evasão dos cursos de nível superior no Brasil, para diagnóstico, monitoramento e avaliação de cursos, instituições, sistemas e políticas públicas. Na opinião dos autores, a comparação requereria a adoção do mesmo cálculo, baseado nas mesmas definições, o que dificilmente acontece.

Com o intuito de medir a evolução da evasão na Unesp para definir tendências e políticas, a metodologia ora adotada busca identificar e interpretar a evasão anual na instituição, pois, como afirmam Silva Filho e Lobo (2012, p. 2), “o cálculo da evasão escolar pode ser feito de várias maneiras, cada uma delas tendo seu próprio significado”. Desse modo, interessa-nos identificar e acompanhar a evasão anual, que tem a ver com o número de estudantes ingressantes matriculados por processos seletivos, em determinado ano, e aqueles que se transferem de curso, mas mantêm-se na instituição. Tal procedimento permite diferenciar os ingressantes dos veteranos, para focalizar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ingressantes na universidade.

A par dessa opção metodológica de análise da evasão anual, tem merecido olhar atento o movimento de ingressantes por meio de políticas afirmativas, que será objeto de análise em outro momento, tendo o processo iniciado na Unesp no início de 2014, e completam, no final de 2018 e início de 2019, um ciclo de cinco anos.

No vestibular de 2013, para ingresso em 2014, a Unesp iniciou seu Projeto de Inclusão, por meio do Sistema de Reserva de Vagas da Educação Básica Pública. O projeto aprovado pela Unesp prevê o seguinte⁸²:

- 50% das vagas, para cada curso e turno, dos cursos de graduação da UNESP devem ser preenchidas por estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas;
- do total de vagas a serem ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, 35% deverão ser reservadas para pretos, pardos e índios;
- no prazo de 5 (cinco) anos a universidade deverá atingir a meta

⁸² Sobre a implantação do Projeto de Inclusão da Unesp, veja-se o estudo de Vasconcellos e Galhardo (2016).

de inclusão de 50% de estudantes, sendo 15% em 2014, 25% em 2015, 35% em 2016, 45% em 2017 e 50% em 2018; - a metodologia adotada para a inclusão é o processo classificatório do vestibular, através de Sistema de Reserva de Vagas para a Escola Básica Pública (SRVEBP), com aproveitamento dos candidatos até o limite de vagas fixadas para cada curso e turno.⁸³

Dada a nova realidade da Unesp a partir de 2014 e a necessidade de a gestão acompanhar o desempenho dos diferentes grupos de ingressantes (vestibular universal *versus* escola pública e, dentre esses, o grupo dos chamados PPI – pretos, pardos e indígenas), bem como o avanço da implementação do sistema de reserva de vagas e sua relação com a permanência nos cursos de graduação da universidade, coloca-se a necessidade da adoção de um índice anual para acompanhamento da evolução das taxas de evasão. É nesse contexto que se coloca a presente reflexão, em busca de uma fórmula ideal para o cálculo do índice anual de evasão na Unesp, dado esse objetivo de gestão.

A partir da evolução da implementação do Programa de Inclusão da Unesp e das questões de permanência estudantil, em um contexto em que a quantidade de alunos socioeconomicamente vulneráveis em cada curso tende a crescer a cada etapa anual de efetivação do programa, torna-se importante separar os índices de evasão de alunos ingressantes (mais sujeitos às pressões impostas pela adaptação à cidade, à universidade, ao curso e a sua nova realidade escolar) dos demais (veteranos). O ideal seria, como se pretende realizar no futuro, poder focalizar separadamente os índices de evasão dos veteranos de cada curso por ano; entretanto, nesse período de busca por uma nova metodologia, optou-se por separar apenas ingressantes de veteranos, por considerarmos que as dificuldades enfrentadas pelos últimos tendem a se repetir, ao longo dos anos de seguimento do curso, diferentemente das dificuldades enfrentadas pelos ingressantes, para quem tudo é novo.

Em busca de um cálculo para o índice anual de evasão na Unesp

Fórmulas e definições são importantes e imprescindíveis para o estabelecimento do cálculo de qualquer índice anual de evasão; o mesmo ocorre para o índice

⁸³ Despacho n. 061/2013-CO/SG, da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

que se propõe para este cálculo na Unesp. Apresentam-se, a seguir, as definições que embasam o cálculo adotado:

- a) *Cursos de graduação*: habilitam a obtenção de graus acadêmicos ou graus que correspondem a profissões regulamentadas em lei. Via de regra, reconhecido por meio de portaria do Conselho Estadual de Educação, de São Paulo.
- b) *Ingressantes*: alunos de primeiro ano (1º e 2º semestre) que entram por intermédio do vestibular realizado pela Vunesp ou por preenchimento de vagas remanescentes em cursos de graduação.
- c) *Formado*: considera-se formado o aluno de curso de graduação que obteve os créditos correspondentes às disciplinas do currículo pleno de um curso, por meio de aprovação, proficiência, aproveitamento de estudos ou equivalência de disciplinas. O Certificado de Conclusão é o documento que certifica a integralização.
- d) *Matriculado*: aluno matriculado é aquele que realizou sua inscrição formal de acordo com o regulamento de matrícula da graduação em disciplinas eletivas e/ou extracurriculares, autorizadas pela coordenação do curso.
- e) *Suspensão de matrícula*: quando o aluno, por algum motivo, ingressa com solicitação documental na Seção Técnica de Graduação pedindo afastamento temporário do curso. Não perde o vínculo.
- f) *Desistência do curso*: a pedido do aluno.
- g) *Cancelamento do curso pela instituição*: a Unesp pode cancelar a matrícula do aluno, por motivos regimentais. Inclui-se o jubramento.
- h) *Transferência externa do curso*: desligamento do curso da Unesp para realizar matrícula em outro curso de outra IES.
- i) *Transferência interna do curso*: flutuação entre cursos, transferência de curso do estudante na própria Unesp.

A partir das definições apresentadas, foram construídas as seguintes fórmulas para apurar o índice anual de evasão na Unesp. Conforme apontado anteriormente, as fórmulas consideram a diferenciação entre ingressantes e veteranos, de modo a, como opção de gestão, focalizar as dificuldades enfrentadas por quem

chega ao curso e à universidade pela primeira vez, em confronto com as dificuldades de quem já está há mais tempo no curso. As fórmulas também consideram a diferença entre evasão da universidade e do curso ($E_{\text{curso}} \times E_{\text{unesp}}$).

1) Evasão nos ingressantes:

$$E_i = \left\{ 1 - \left[\frac{N_i - Nd - Nc - Nt_{\text{ex}} - Nt_{\text{in}}}{N_i} \right] \right\} \times 100$$

2) Evasão nos demais matriculados (veteranos):

$$E_m = \left\{ 1 - \left[\frac{N_m - Nd - Nc - Nt_{\text{ex}} - Nt_{\text{in}}}{N_m} \right] \right\} \times 100$$

3) Evasão total no curso:

$$E_i + E_m = E_{\text{curso}}$$

4) Evasão na universidade (sem transferência interna):

$$E_{\text{unesp}} = \sum E_{\text{curso}}$$

Onde:

E_i = percentual de evasão do curso dos alunos ingressantes (1º e 2º semestre)

E_m = percentual de evasão do curso dos alunos matriculados (demais semestres)

E_{curso} = percentual de evasão total do curso.

E_{unesp} = percentual de evasão da Unesp

N_i = número de ingressantes

N_m = número de matriculados

N_d = desistência do curso feita pelo aluno

N_c = cancelamento feito pela Unesp

$N_{t_{\text{ex}}}$ = transferência externa

$N_{t_{\text{in}}}$ = transferência interna

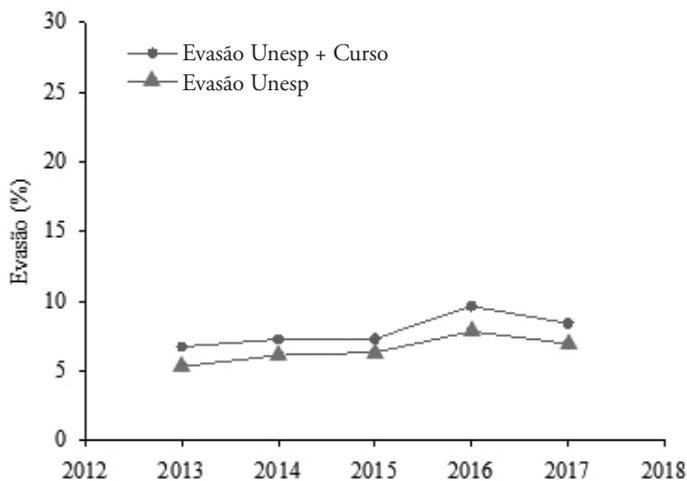
Alguns resultados preliminares

A partir da metodologia de cálculo proposta, foi desenvolvido um ambiente de cálculo dos índices anuais de evasão dentro do Sistema da Graduação da Unesp (Sisgrad), a partir do qual já foi possível extrair informações relativas à evolução dos índices anuais de evasão da universidade e chegar a alguns resultados preliminares.

Levando em consideração a diferenciação entre evasão do curso e evasão da Unesp, o Gráfico 1 mostra que, como se esperava, os índices de evasão dos cursos são sempre maiores que os índices anuais de evasão da Unesp. Em 2017, o índice anual de evasão dos cursos foi de 8,41%, enquanto o percentual de evasão dessa universidade manteve-se em 6,96%. Isso mostra que há um movimento de transferência interna, que é importante para determinar questões de qualidade de cursos específicos. Esse trabalho de mapeamento dos cursos de partida e de chegada no movimento de transferência é imprescindível e constitui um de nossos horizontes futuros de trabalho.

Os índices registrados no gráfico da Figura 1 mostram que a Unesp vem apresentando índices bastante abaixo da média nacional (menos da metade), cuja metodologia de cálculo dos índices anuais de evasão no Ensino Superior é semelhante ao cálculo adotado na Unesp (razão pela qual os índices são comparáveis). Segundo Silva Filho (2017, p. 2), “no Brasil, na verdade, as taxas de evasão vêm se mantendo aproximadamente constantes ao longo dos últimos 15 anos, com pequenas variações de ano para ano, ficando aproximadamente em 22%, menor para o setor público e maior para o privado”.

Figura 1 – Evolução dos índices anuais de evasão dos cursos (Unesp + Curso) e da Unesp no período 2013-2017

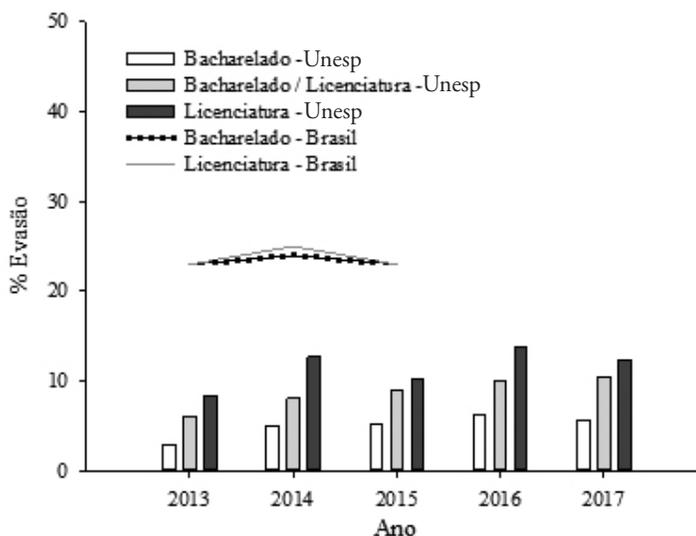


Fonte: Sisgrad-Unesp

Já o gráfico da Figura 2 mostra a evolução dos índices anuais de evasão da Unesp no período 2013-2017 por modalidade: Bacharelado X Bacharelado/ Licenciatura X Licenciatura. Como se pode ver, no período considerado, a evasão foi maior em cursos que oferecem a modalidade Licenciatura ou esta modalidade combinada ao Bacharelado. As razões para essa predominância também serão investigadas, mas, desde já, é preciso apontar que, além de fatores internos aos próprios cursos, devem ser considerados fatores externos, entre outros, relativos ao desprestígio, à baixa remuneração e às péssimas condições de trabalho da profissão de professor no Brasil da atualidade.

Também na Figura 2, verifica-se que a Unesp se mantém bastante abaixo da média nacional de 2015, apontada por Silva Filho (2017) para os cursos presenciais de Licenciatura. Observe-se que a média anual de evasão para cursos presenciais de Bacharelado é de 21%, segundo esse autor.

Figura 2 – Evolução dos índices anuais de evasão da Unesp no período 2013-2017 por modalidade: Bacharelado X Bacharelado/Licenciatura X Licenciatura

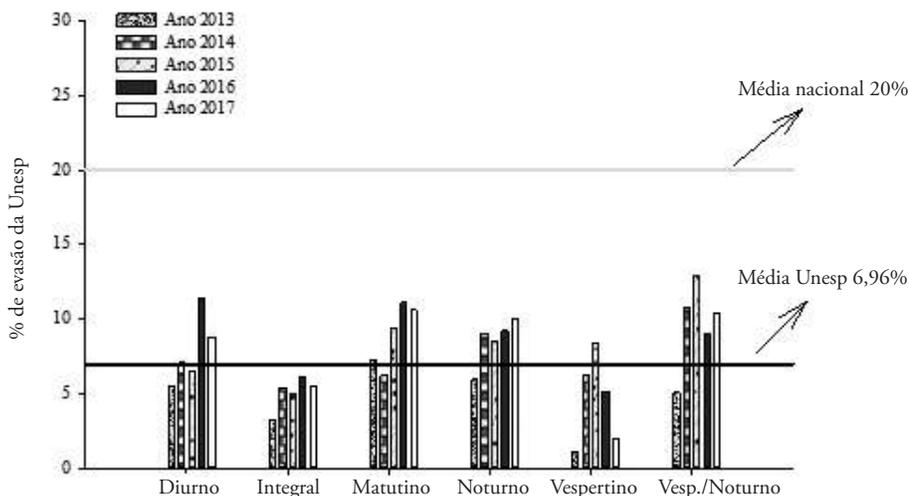


Fonte: Sisgrad-Unesp

Por sua vez, o gráfico da Figura 3 demonstra a variação do índice anual de evasão da Unesp, de acordo com o período de oferecimento do curso: diurno (aulas nos períodos da manhã e/ou da tarde); integral (aulas nos períodos da manhã e da tarde); matutino (aulas somente no período da manhã); noturno (aulas somente no período da noite); vespertino (aulas somente no período da tarde); vespertino/noturno (aulas nos períodos da tarde e da noite). Os resultados preliminares mostrados na Figura 3 indicam menores índices, nos anos considerados, para os cursos nos períodos integral e vespertino.

A partir desse resultado, um fator que merece estudo aprofundado é a relação entre o fato de o aluno ter de trabalhar ou não concomitantemente à faculdade, uma vez que os períodos que mais dificultam a concomitância emprego/estudo são os que favorecem os menores índices anuais de evasão. A média nacional registrada no gráfico corresponde à de Silva Filho (2017) para 2015.

Figura 3 – Evolução dos índices anuais de evasão da Unesp no período 2013-2017 por período de oferecimento do curso



Fonte: Sisgrad-Unesp

Perspectivas futuras

A partir do desenvolvimento da metodologia anteriormente descrita e de sua aplicação preliminar para testagem e validação da metodologia, pretendemos, no futuro próximo, avançar na análise da evasão da Unesp, cruzando os resultados relativos à evasão dos cursos e da universidade com a forma de entrada dos estudantes: se pelo Vestibular Universal, se pela Reserva de Vagas – Escola Pública ou se pela Reserva de Vagas – Escola Pública + PPI. Além disso, o cruzamento com o *status* de calouro ou veterano do estudante será fundamental para a averiguação da eficácia das políticas de permanência estudantil adotadas pela Unesp. Também para checar a influência da procura por um curso específico nos índices anuais de evasão, pretendemos cruzar esses índices com o número de candidatos por vaga de cada curso específico no concurso vestibular pelo qual passou o aluno.

Ao lado desses estudos, pretendemos avançar na determinação das causas da evasão, a partir de um questionário a ser aplicado a todos os estudantes que volunta-

riamente desistirem do curso ou àqueles que não renovarem sua matrícula no semestre (para cursos semestrais) ou ano (para cursos anuais) subsequente e que forem identificados e registrados como desistentes pela Seção de Graduação responsável por seu curso. Esse questionário, que está em desenvolvimento, será vinculado ao Sistema de Graduação; assim, seu envio do questionário poderá ser feito automaticamente, o que permitirá acesso em menor tempo aos alunos evadidos. Além disso, estando disponíveis no sistema, os dados poderão ser migrados e tratados estatisticamente.

Enfim, a discussão da metodologia de cálculo, sua testagem e validação correspondem apenas ao início do processo. O objetivo final é poder usar os dados obtidos na proposição e no desenvolvimento de políticas que encaminhem os cursos da Unesp para melhor acolhida aos alunos, para sua permanência e para a excelência de seus currículos.

Agradecimentos

Os autores agradecem a toda a equipe da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/Unesp), que contribuiu para a realização deste trabalho, em especial a Alexandre D. Pazotti, Marcelo Setsuo Hashimoto e José Ricardo Calheiros da Silva. Também agradecemos a Helber Holland, da Assessoria Especial de Planejamento Estratégico (APE/Unesp), ao Prof. Dr. Eduardo Galhardo, da Coordenadoria de Permanência Estudantil das Unesp, e à equipe da Fundação Vunesp, em especial ao Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz.

Referências

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDOS SOBRE A EVASÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas*. Brasília: MEC/SESu; Andifes; Abruem, 1997. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/diplomacao-retencao-e-evasao-nos-cursos-de-graduacao-em-instituicoes-de-ensino-superior-publicas>>. Acesso em: 9 maio 2018.

FORTES, N. L. P. et al. Ações e programas para a redução dos índices de evasão dos alunos de graduação: experiências da Universidade de Taubaté de 2012 a 2015.

In: MANCHOPE, E. C. P. et al. *Relatos de experiências exitosas das IES: formação do docente do Ensino Superior, assistência estudantil e assistência pedagógica*. Cascavel: Edunioeste, 2017. p. 267-294.

LOBO, M. B. C. M. *Panorama da evasão no Ensino Superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções*. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.

OLIVEIRA, J. B. B. *Avaliação da Graduação na Unesp: evasão e retenção*. São Paulo: CIEE, 10 jun. 2016. [Apresentação em PowerPoint].

PANDINI, C. M. C.; BLANCO, S. F. M. M.; BLEICHER, S. Análise preditiva de evasão para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (Moodle): uma abordagem multifatorial. In: MANCHOPE, E. C. P. et al. *Relatos de experiências exitosas das IES: formação do docente do Ensino Superior, assistência estudantil e assistência pedagógica*. Cascavel: Edunioeste, 2017. p. 383-404.

PITMAN, T.; MOODIE, G. Want to reduce university drop-out rates? Try better supporting part-time and external students. *ABC News*. Opinion. Disponível em: <<http://www.abc.net.au/news/2017-11-30/supporting-part-time-external-uni-students-to-reduce-attrition/9210716>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

SILVA FILHO, R. L. L.; LOBO, M. B. C. M. *Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão*. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo, 2012. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_078.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.

SILVA FILHO, R. L. L. *A evasão no Ensino Superior brasileiro: novos dados*. Mogi das Cruzes: Instituto Lobo, 2017. Disponível em: <http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_088.pdf>. Acesso em: 9 maio 2018.

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Despacho n. 061/2013-CO/SG*. São Paulo: Reitoria, Processo n. 943/50/02/2005, Fls. 943/2005.

VASCONCELLOS, M. V.; GALHARDO, E. O Programa de Inclusão na Unesp: valores, contradições e ações afirmativas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. esp. 1, p. 285-306, 2016.

VITELLI, R. F.; FRITSCH, R. Evasão escolar na Educação Superior: de que indicador estamos falando? *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 66, p. 908-937, set./dez. 2016.

Política de ensino na Unioeste: democratização do acesso e política de permanência e conclusão discente⁸⁴

Liliam Faria Porto Borges⁸⁵
Vanice Schossler Sbardelotto⁸⁶

Introdução

A Universidade Estadual do Paraná (Unioeste) é uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública e gratuita, regional, composta por cinco *campi* nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo, além do Hospital Universitário. Abrange um total de 94 municípios, dos quais 52 ficam na região Oeste e 42 na região Sudoeste do Paraná. Obteve seu reconhecimento como universidade por meio da Portaria Ministerial nº 1784-A, de 23 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), e do Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 137/94 (PARANÁ, 1994). Em 2017, atendia a 10.072 alunos, distribuídos em 64 cursos de graduação, 1.296 alunos de pós-graduação *stricto sensu*, distribuídos em 73 cursos, e 368 alunos de pós-graduação *lato sensu*, distribuídos em 24 cursos⁸⁷. Produz ensino, pesquisa e extensão e, no que se refere ao ensino de graduação, tem se colocado entre as universidades mais conceituadas do Brasil, conforme dados do Inep⁸⁸.

⁸⁴ O presente texto foi originalmente publicado na coletânea: LOSS, A. S.; VAIN, P. D. (Orgs.). *Ensino superior e inclusão*: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. Curitiba: CRV, 2018. (Coleção Ensino Superior e Inclusão, v. II). Essa publicação resultou de pesquisa do Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento, financiado pela Capes/Secadi.

⁸⁵ Doutora em Educação. Docente da Unioeste e Pró-Reitora de Graduação no período de 2012 a 2016.

⁸⁶ Doutoranda em Geografia. Docente da Unioeste e Assessora Pedagógica da Pró-Reitora de Graduação no período de 2014 e 2015.

⁸⁷ Dados da Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan), disponíveis em: <<http://www5.unioeste.br/portal/planejamento/direcao-desenv-inst/divisao-de-informacao/estatisticas-proplan>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

⁸⁸ Conforme dados do Índice Geral de Cursos do Inep, o MEC divulgou, em 2017, a lista das 50 melhores universidades brasileiras, tendo a Unioeste ocupado o 36º lugar nesse *ranking*, estabelecendo-se como a 7ª melhor entre as estaduais públicas. Informação disponível em: <<http://www5.unioeste.br/portal/maisnoticias/40445-unioeste-entre-as-dez-melhores-universidades-do-brasil>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

Compreender a construção da Unioeste de forma coletiva pressupõe o respeito à diversidade de opiniões e o franco debate acerca das questões que orientam o funcionamento institucional. Identificar como a Unioeste produziu-se como uma instituição regional, que promove o desenvolvimento humano e social de sua área de abrangência, exige compreender o longo caminho que levou à organização dessa universidade. Esse caminho está apresentado no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – Resolução nº 081/2013-COU. Nos limites deste texto, pretendemos discutir como, nos últimos anos, desenvolveu-se o debate acerca da democratização do acesso e permanência dos jovens e, de forma particular, como a gestão 2012-2015 da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) enfrentou e encaminhou, junto à comunidade acadêmica, a discussão sobre a política de ensino da Unioeste, que reflete a normatização da inserção e percurso formativo dos jovens nos cursos de graduação.

Esse debate, promovido no âmbito interno, deu-se por iniciativa de uma nova gestão da Reitoria, no período 2012-2015, com o Reitor Paulo Sérgio Wolf, que nomeia como Pró-Reitora de Graduação a Professora Liliam Faria Porto Borges. A administração da Pró-Reitoria manteve-se inalterada no novo mandato do mesmo reitor, reeleito para mais quatro anos; entretanto, neste capítulo, o debate será limitado às ações no período compreendido pela primeira gestão.

A política de ensino é, aqui, entendida como o conjunto de ações da administração superior e regulamentações definidas pelos conselhos superiores que expressam a forma como a instituição define a inserção dos estudantes e seu percurso até a integralização de seu curso e colação de grau.

Quando se iniciou a referida gestão, os documentos oficiais, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI), indicavam uma política de ensino que não se configurou em ações efetivas e orientações de ações para colegiados e centros. A Prograd se limitava a gestar o aparato burocrático de organização e atualização da secretaria acadêmica, registro de diplomas e acompanhamento dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), no que se referiam ao ajuste às regulamentações legais.

As ações referentes ao ensino eram determinadas por demandas dos cursos e colegiados, mas não por um deliberado processo de escolha política e planejamento da Pró-Reitoria de Graduação. Nesse sentido, partimos do princípio

de que toda ação da gestão superior é uma política; porém, ressaltamos que não havia, deliberadamente, uma proposta clara amparada em concepções teóricas do campo da pedagogia.

No ano de 2007, por força do Decreto Federal nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que regulamentou a LDB nº 9.394/96 no que se refere à elaboração do PPPI e PDI, a instituição produziu o seu PPPI por meio da Resolução nº 270/2007-Cepe. Essa resolução expressa a política institucional para o ensino, pesquisa e extensão; faz um breve relato sobre os antecedentes históricos para a elaboração desse documento e passa a sistematizar as políticas para o chamado “tripé da universidade”.

Nesse documento, reconhece-se que a Unioeste é uma universidade que tem atendido, de forma majoritária, a estudantes oriundos das regiões no entorno dos *campi*, particularmente das regiões Oeste e Sudoeste do Paraná, jovens trabalhadores com um nível baixo de rendimento. Por esse motivo, o documento recomenda que se adotem políticas para inserção dos jovens na universidade:

Políticas como a de isenção de taxas de inscrição, que é concedida a cada vestibular para os candidatos de baixa renda e aos técnico-administrativos da Unioeste, são medidas que auxiliam aos segmentos mais carentes que buscam ingressar na universidade, inclusive como forma de superação das suas condições de vida (UNIOESTE, 2007, p. 11).

O PPPI situa o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos e o Plano de Ensino das unidades curriculares como ferramentas para orientar o desenvolvimento acadêmico. Na esteira da produção do PPPI em 2007, foram produzidas, no ano de 2008, as Diretrizes para o Ensino de Graduação na Unioeste, por meio da Resolução nº 287/2008-Cepe.

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013-2017, Resolução nº 081/2013-COU –, a política de ensino é apresentada da seguinte forma:

O PPPI inicialmente aborda os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Graduação – PPPs que se constituem como instrumento balizador das ações acadêmicas, conferindo direção à gestão e às atividades pedagógicas no interior dos cursos de graduação. O ensino de graduação da Unioeste, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, busca formar profissionais capazes de apreender um sistema mais humanitário, de forma a atuar sobre grupos populacionais e/ou indivíduos no atendimento

de suas necessidades. Tendo em vista a formação humanística dos profissionais que a instituição deseja habilitar, os PPPs devem contemplar conteúdos que permitam o desenvolvimento do exercício da cidadania (UNIOESTE, 2013, p. 27).

O PPPI regulamenta, no que se refere ao ingresso, que os jovens necessitam ser aprovados em concurso vestibular, realizado em duas etapas: a primeira, eliminatória, e a segunda, classificatória. A oferta de disciplina é anual, facultada, em casos específicos, a oferta em nível semestral; também se orienta a manutenção de monitoria estudantil como forma de possibilitar o melhor desempenho acadêmico. A concepção de ensino presente no PPPI se limita à estrutura e funcionamento dos cursos e sua adequação às determinações nacionais e estaduais. A assistência estudantil não aparece nesse documento.

A discussão da política de ensino da Unioeste

Ao iniciar nova gestão em 2012, a Pró-Reitoria de Graduação da Unioeste, adotando uma concepção de que o ensino era a questão central e articuladora das ações dessa instância, definiu por ouvir a comunidade acadêmica acerca dos problemas mais importantes da graduação a fim de definir uma política de ensino que articulasse questões internas à sala de aula, à relação entre ensino e aprendizagem, às questões da estrutura física e normativa dos processos formativos ao conjunto da universidade na inter-relação ensino-pesquisa-extensão. Tendo por base os documentos vigentes, definiu-se uma metodologia de trabalho para essa tarefa, que se constitui como produto e processo orientador das ações da Pró-Reitoria a partir de 2012. Ao passo que as discussões eram promovidas, seguiam-se ações mais emergenciais, e outras questões foram desenvolvidas em fóruns, agendas de reuniões, instituição de setores na Prograd, entre outras.

Dessa forma, iniciou-se, em 2012, um chamamento a estudantes, professores e servidores técnicos para audiências em cada um dos cinco *campi* para listar as questões que então afetavam essa dimensão universitária. Os encontros nos *campi* aconteceram no mês de março de 2012: em Cascavel, no dia 16, em Toledo, no dia 19, em Marechal Cândido Rondon, no dia 21, em Foz do Iguaçu, no dia 23, e, finalmente, em Francisco Beltrão, no dia 26 de março de 2012.

As audiências seguiram uma metodologia livre, em que cada participante pôde indicar questões que lhe pareciam exigir atenção da gestão superior. A relação heterogênea e bastante grande de pontos mereceu uma sistematização na procura por elementos mais gerais que permitisse a configuração de linhas de ação. Toda indicação foi disponibilizada por *campus* no sítio eletrônico da Prograd, e uma relação mais geral reuniu o conjunto de todas as reivindicações ou observações.

O que se levantou está listado no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas levantados nas reuniões dos *campi*

Tema	Decorrências
Assistência estudantil	Psicólogos: atendimento – apoio aos coordenadores
	Não deve seguir o modelo da UEM – rejeitado pelo movimento estudantil
	Alunos do primeiro ano não têm alternativas para acessar bolsas
	Custos da colação de grau
	Fundação Araucária não financia mais semanas acadêmicas e eventos iniciais – impõe dificuldades para realização de eventos estudantis
	Bolsas são políticas assistencialistas – não é papel da universidade
	Definir projeto de assistência estudantil independente da vinculação ao Sisu
	Rubrica específica
Aulas aos sábados	Estrutura – biblioteca, colegiados
Avaliação dos cursos pelo Inep	Divulgação aos colegiados dos resultados
Avaliação de docentes	Constituir formas de avaliação docente pelos discentes para além do estágio probatório
Biblioteca	Criar política de recomposição de acervo
Calendário	Permitir planejamento
	Rever o formato do ano de 2012
Carga horária dos cursos de graduação	Desdobramento de turmas
	Carga horária disponível para pós-graduação
	Condição de trabalho dos professores colaboradores
	Falta de professores colaboradores e concursados
	Forma de contar a carga horária pela Proplan

Coordenação de Curso	Equipe multidisciplinar de apoio
	Problemática a permanência de estagiários de 6 horas em cursos integrais
	Falta servidor técnico
	Bacharelado e licenciatura exigem dois coordenadores
	Recuperar papel pedagógico
Dependências	Presencial
Educação a Distância	Unioeste precisa se posicionar – definições
Educação Básica	Apresentar a Unioeste
Evasão	Nos cursos de exatas é vista como um aspecto natural
	Alunos da última chamada – ingresso pelo Enem é risco – a maioria desiste (Química – Toledo)
	Quantidade não é qualidade
Expansão de cursos / turmas	Recuperar plano de expansão não executado
Formação docente	PDE como política de formação da Prograd
	Estruturação do Nufope
Fórum da Graduação	Estabelecer pressão por qualidade sobre o Ensino Médio
Laboratórios	Estrutura
	Devem servir ao ensino
	Reposição de reagentes, vidrarias e equipamentos
	Instalar multimídia
Matrícula	Pré-matrícula como problema
	Provou – a inserção do novo aluno ocorre muito tardiamente
	Orientação aos alunos para sua realização
	Antecipar pré-matrícula / matrícula para o ano anterior – permitir planejamento
	Acesso à senha no sistema
	Acesso à carteirinha de biblioteca
	Política de ingresso
	Rever forma da matrícula
Mobilidade acadêmica	Pensar Ciências Humanas e Sociais

Monitoria	Número de bolsas
	Valor de bolsas
	Espaço nos <i>campi</i>
	Função pedagógica nas disciplinas que mais reprovam
	Caráter formativo do monitor
	Papel no primeiro ano
PPP	Dificuldades na elaboração e na revisão
	Nem sempre expressam as reais necessidades dos cursos
Primeiro ano	Diagnóstico
	Nivelamento
Regulamentação	Professores que não cumprem prazos
	Plano de ensino – reelaboração e cumprimento
Semestralização da oferta de disciplinas	Prazo /Necessidade
	Obrigatório ou opção
	Duas entradas ao ano
	Impacto estrutural
	Impacto de carga horária
	Revisão de PPP
Vestibular	Revisão de pré-requisitos
	Divulgação na Educação Básica
	Calendário compatível com outras estaduais
	Deve ser realizado em duas fases
	Zerar em uma prova não determinante para o curso que o candidato está prestando
	Enem – formas de utilização
	Ingressar no Sisu
	Transparência na elaboração
Concepção avaliativa	

Fonte: Dados sistematizados pela Equipe da Prograd (2012)

Para sistematizar o documento de resposta à comunidade acadêmica, dividimos os temas nas seguintes categorias: assistência estudantil, aulas aos sábados, avaliação dos cursos pelo Inep, avaliação de docentes, biblioteca, calendário acadêmico, carga horária na graduação, coordenação de curso, *campus*, dependências,

Educação a Distância (EaD), Educação Básica, evasão, expansão de cursos/turmas, estágios, egressos, formação docente, formação discente, graduação, estrutura, matrícula, mobilidade acadêmica, monitoria, técnico administrativo, PPP, programas e projetos, primeiro ano, regulamentação, salas de aula, semestralização, vestibular e secretaria acadêmica.

A partir desse levantamento inicial, a equipe da Prograd sistematizou questões mais gerais e comuns e definiu pela necessidade de atuação em sete pontos fundamentais, o que se chamou, pela primeira vez, nessa pasta, “política de ensino”.

Pelo volume de temáticas, e considerando a abrangência de cada tema, a Pró-Reitoria de Graduação, após análise e debate acerca da demanda apresentada, encaminhou memorando com a proposta de agenda com temáticas urgentes para que cada curso se manifestasse sobre possíveis soluções e sugestões diversas. Foi fundamental que os Coordenadores de Curso e Diretores de Centro encaminhassem a construção de uma pauta e alimentassem os debates com o máximo de informações e elementos para que as indicações expressassem a compreensão de cada curso sobre os temas elencados. Para cada tema, a Prograd encaminhou um documento que pretendia contribuir com dados e informações, e a participação foi importante, mas não homogênea, tendo alguns cursos e centros se dedicado de forma mais efetiva que outros. Nessa agenda, questões mais emergenciais se resolviam com a participação dos setores afetos, e questões mais abrangentes foram debatidas mais amplamente.

Assim, desenhou-se, de forma inicial, a “política de ensino” da Prograd, como apresenta o Quadro 2.

Quadro 2 – Temas para construção da Política de Ensino da Unioeste

Questões referentes ao ensino de graduação	Retorno/indicações (síntese do que os cursos expressaram)	Propostas /planejamento
Forma de ingresso	1) Aderir ao Sisu com percentuais	Encaminhar para definição na primeira reunião do COU de 2013: A. Cada curso define seu percentual no Sisu; B. A política cota de 40% de egressos da escola pública seria preenchida pelo Sisu – fim da isenção da taxa do vestibular; C. Disponibilizar 51% das vagas, independente das cotas.
	2) Mais informações sobre o Sisu	A Prograd organizou um evento com representantes do MEC/Sisu e instituições federais e estaduais que estão no sistema e enfrentam problemas.
	3) Alterar o vestibular	Como não há indicação de colocarmos todas as nossas vagas no Sisu, seguiremos fazendo vestibular; portanto, que alterações este deverá sofrer? A. Única fase (sem nota decorte); B. Duas fases em dias subsequentes. A Prograd entende a necessidade de construirmos uma comissão para estudos acerca da concepção pedagógica da prova.
Semestralização da oferta de disciplinas	1. Regime semestral, desde que tenha estrutura. Observações: A. O ingresso continua anual. B. Não semestralizar os cursos com dupla entrada. C. Semestralizar as disciplinas, retirando o limitador de 25% com única entrada.	1. Indicação de manutenção do regime anual; 2. Semestralização de disciplinas, discutir alterações; 3. Rever a resolução que limita em 25% a semestralização de disciplinas; 4. O curso define percentual de semestralização entre 0-100% (altera o Regimento Geral da Unioeste); Ao definir pela semestralização, o curso deverá observar o seguinte: A. Fixar o semestre de oferta das disciplinas;

		<p>B. Reorganizar o PPP, adequando-o à semestralização;</p> <p>C. Projetar a transição e incorporação do aluno nas chamadas de vestibular;</p> <p>D. Atentar-se para a criação de equivalências/pré-requisitos.</p>
Assistência pedagógica docente e discente	<p>1. Docente</p> <p>A. Recepção de novos docentes com oficinas, com monitoria de docente experiente.</p> <p>B. Autoavaliação das práticas pedagógicas. Avaliação dos discentes. Os docentes devem receber o resultado da avaliação para reavaliar suas práticas.</p> <p>C. Equipe de apoio docente</p> <p>Integração pedagógica e administrativa do recém-aprovado (RH).</p>	<p>A. Projeto de Integração Pedagógica e Administrativa;</p> <p>B. Recepção do docente ingressante – oficina pedagógica e informações administrativas (ProRH);</p> <p>C. Capacitação pedagógica para docentes – sobretudo bacharéis;</p> <p>D. Recuperação da função pedagógica das instâncias colegiadas.</p> <p>E. Plano de auto avaliação do curso: PPP, estrutura, colegiado, diálogo com a comunidade externa, pesquisa e extensão etc.</p> <p>F. Docente: autoavaliação, avaliação pelo discente e por seus pares (passa pela revisão da avaliação de desempenho);</p>
	<p>1. Criação de ambulatórios para docentes e discentes, com criação de Núcleo Psicopedagógico</p>	<p>Essas questões não se referem à nossa consulta sobre assistência pedagógica (com implicações de ensino-aprendizagem), mas, sim, à Assistência Estudantil, e está sendo encaminhada pelo gabinete junto à recém-criada Coordenadoria de Assistência Estudantil, que promoverá o debate envolvendo os <i>campi</i>.</p>
	<p>2. Discente:</p> <p>A. Cursos, atividades para melhor adaptação;</p> <p>B. Ampliação de bolsas de monitoria;</p> <p>C. Encontros de discussões acadêmicas;</p> <p>D. Criação de ouvidoria;</p> <p>E. Criação de equipe para apoio acadêmico, com recursos do Sisú;</p> <p>F. Assistência pedagógica discente;</p>	<p>A Prograd está construindo um projeto de Assistência Pedagógica Discente, visando à permanência do estudante com dificuldades de acompanhamento dos conteúdos das disciplinas. Pretende-se iniciar em 2013 atividades de atendimentos às dificuldades com os fundamentos de matemática.</p> <p>A. Projeto de monitores – redefinir a monitoria vinculando ao percentual de evasão e reprovação;</p> <p>B. Assistência Pedagógica Discente – programa de atendimento para os</p>

	G. Criação de coordenadoria de assistência estudantil.	conteúdos dos fundamentos das áreas básicas (proposta – estagiários dos cursos afins e <i>softwares</i> adequados); C. Tutoria – envolvimento do aluno da Pós-graduação/Orientador.
Revalidação de diploma	1. Suspensão do processo de revalidação; necessidade de maiores discussões.	Sobre este ponto, entendemos que não tivemos retorno consistente no conjunto dos cursos que indicasse um diagnóstico suficiente. Entendemos a necessidade de alteração da resolução; porém, retomaremos as discussões nos conselhos superiores.
Secretaria Acadêmica	1. Implantação de duas matrículas por ano.	A matrícula é condicionada ao regime anual; manter a readequação de matrículas no segundo semestre.
	A. Realização de matrícula <i>online</i> ; B. Iniciar o ano letivo com todos os alunos matriculados; C. Necessidade urgente de sistema informatizado Crítica: o Academus leva o professor a acumular funções. Deve oferecer diários de classe em tempo.	A. Implantação do Academus (sistema acadêmico) – Desktop, Web Docente e Web Discente. B. Definição dos próximos grupos a entrarem no sistema; C. Capacitação dos docentes; D. Melhorias em andamento das condições estruturais de tecnologia; E. Ponto de apoio nos <i>campi</i> – Secretarias Acadêmicas; F. Avaliação constante para aprimoramento do sistema; G. Reorganização das equipes das Secretarias Acadêmicas e da estrutura.
	Demanda do MEC e Programas de Ensino	H. Acompanhamento do Egresso – programa ligado à Secretaria – <i>Online</i> e/ou vinculado ao colegiado de cada curso. Definir desenho.
Biblioteca	- Multa da biblioteca não deve ser em dinheiro, mas em suspensão; - Bibliografia defasada; - Criação de uma política de recomposição e aquisição de acervo, incluindo o desbastamento/descarte; - Integração da biblioteca ao ensino de graduação	As bibliotecas estão se reunindo; A definição de novo Planejamento será realizado pela Divisão de Biblioteca que assumirá em 01/12; Realizadas três reuniões gerais no ano; Setor estabelecerá diálogo com cursos e centros.

	na aquisição; necessário aprimorar sistema; - Necessidade urgente de concursos e testes seletivos para contratação de funcionários; - Aumento do acervo; - Criação de política de digitalização de acervo, respeitando as leis de direitos autorais; - Implantação em todas as bibliotecas de um sistema de catalogação que agregue as obras por área de conhecimento.	
Integralização	Seja definido no PPP o tempo máximo (o curso pode ser integralizado dobrando o número de anos do tempo regular)	O Cepe deverá se posicionar diante das indicações abaixo: Orientação do CNE é a de que a instituição define; Avaliar o resultado a partir do Ato Executivo; Alterar resolução; A orientação da DEN é que seja o dobro do tempo definido para a integralização regular.

Fonte: Dados sistematizados pela Equipe da Prograd (2012)

Entendemos que todas as ações implicariam diretamente, ou de forma mediada, na permanência do estudante de graduação e passamos a persegui-las em todas essas dimensões. Essas ações foram ocorrendo de forma paralela; porém, vale destacar os pontos que, de forma mais determinante, democratizaram a universidade, no sentido de acolher os estudantes que historicamente não chegavam ao Ensino Superior. Assim, as questões do acesso e da regulação do ensino de graduação despontaram como aspectos que deveriam ser enfrentados em debates mais amplos e profundos. A partir dessa constatação, a Prograd passou a desenvolver um debate amplo sobre a forma de ingresso, particularmente a adesão ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu), como forma de democratizar o ingresso de setores populares, sobretudo pelas características do Enem, e sobre as Diretrizes para o

Ensino de Graduação da Unioeste. Esses dois processos longos e importantes são analisados a seguir.

Democratização do acesso

Até o ano de 2012 (para ingresso em 2013), o vestibular da Unioeste era eliminatório, em suas duas fases, limitando o acesso de alunos, ainda que houvesse vagas para os cursos. O número de vagas não ocupadas, já no ingresso, naquele vestibular, foi de 323, o que corresponde a quase dez salas de aulas. Considerando que ainda haveria evasão e reprovações que provocam o atraso da conclusão, tínhamos uma situação bastante injustificável. A discussão acerca da ampla reforma do vestibular ganhou a dimensão de reforma do ingresso com o debate de adesão ao Sisu – portanto, outra forma de ingresso –, além de otimização da ocupação de vagas remanescentes iniciais e dos anos subsequentes por meio do processo de ocupação de vagas remanescentes (Provare) e do processo de ocupação de vagas ociosas (Provou), quando se referiam a vagas do segundo ano em diante.

O debate foi intenso, e o maior argumento contra as mudanças era o de que, com a democratização do acesso, seria diminuída a qualidade do aluno ingressante e, por consequência, dos cursos. Havia também considerável resistência ao Sisu, por discordâncias acerca da metodologia do Enem, dúvidas acerca de sua dimensão nacional e insegurança quanto a uma massiva ocupação de vagas por alunos de outros estados.

Procedemos a uma série de audiências para tratar de cada um desses aspectos. As questões mais diretamente referentes ao vestibular foram sendo encaminhadas pelo Conselho Pedagógico, instância representativa de todos os *campi* e cursos, com representantes por área do conhecimento. Sobre o Sisu, ocorreram audiências abertas, em que foram convidados pró-reitores de graduação de duas universidades estaduais vinculadas ao Sisu – a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual do Norte Fluminense –, que, em momentos diferentes, dispuseram-se a dialogar com a comunidade acadêmica e com a gestão superior.

Tão logo se realizaram os debates sobre nossa vinculação ao Sisu, também iniciamos um debate acerca de ações de assistência estudantil, sobretudo com a possibilidade de acesso a recursos disponíveis para esse fim junto ao Programa

Nacional de Assistência Estudantil para as Universidades Estaduais (Pnaest). Iniciava-se, desse modo, o debate da Unioeste sobre um caminho para a construção dos tão sonhados restaurantes universitários, que, em nosso caso, deveriam ser em número de cinco. Todo esse debate ampliava a necessidade de enfrentarmos a urgente democratização da universidade do ingresso ao acolhimento dos estudantes. O movimento permitiu que, nesse conjunto de reformas, ampliássemos as cotas de 40% para 50% de vagas em todos os cursos.

A resolução que trata das cotas na Unioeste as definia como uma reserva de 40% de vagas, em todos os cursos, para alunos oriundos de escolas públicas desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A mudança, que permitiu ampliar essa política, passou a definir como candidato cotista todo egresso do Ensino Médio público para concorrer a 100% das vagas ofertadas nos processos seletivos, tendo esses 50% de reserva.

Entendemos essa ação como um importante passo no caminho de tornar a universidade mais pública e democrática, mas enfrentamos um difícil debate acerca das resistências e de conservadorismos baseados em senso comum, quando não em preconceitos arraigados acerca do risco de efetivamente cumprir-se a função social da universidade pública e gratuita.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) e o Conselho Superior Universitário (COU), bastante representativos das instâncias da comunidade acadêmica, foram os espaços de vitória desse amplo e democrático debate, em que pudemos ampliar a ocupação das vagas, garantindo que o investimento público fosse efetiva e plenamente valorizado no ingresso. Cumpre perseguir essa eficiência na busca de políticas que permitam maior permanência e enfrentem a evasão e a retenção, que, muitas vezes, obrigam os alunos a permanecerem mais tempo na universidade para concluir seus estudos superiores, quando não se evadem.

Revisão das diretrizes dos cursos de graduação

Considerando a necessidade de enfrentar o debate acerca da política de ensino da Unioeste, e com vistas a encaminhar as demandas apontadas nos levantamentos iniciais em cada *campus*, a Prograd utilizou a metodologia de fó-

runs, inicialmente nos *campi*, finalizando a construção da política em um fórum deliberativo geral. Nesses fóruns, discutiu-se e deliberou-se sobre modalidade de oferta de cursos, possibilidade de oferta de disciplinas semestralizadas, avaliação da aprendizagem, projeto político-pedagógico dos cursos, carga horária e turno de funcionamento da instituição. O produto desse processo consolidou-se nas novas Diretrizes para o Ensino de Graduação da Unioeste, Resolução nº 138/2014-Cepe (UNIOESTE, 2014).

Questões como evasão, reprovação e dificuldade dos acadêmicos com o fluxo nos cursos foram consideradas como desafios centrais para a comunidade acadêmica. Enfrentar esses desafios de forma coletiva e democrática apontam para a compreensão da responsabilidade social da universidade pública e o compromisso de ampliar a permanência e conclusão dos cursos de graduação.

A revisão dessas diretrizes delineou-se como ação fundamental devido a seu caráter de organizar os cursos de graduação, pois expressam a forma como a instituição normatiza o funcionamento dos cursos, reverberando na formação acadêmica. Alguns aspectos, como os direitos e deveres de docentes e estudantes, pactuados coletivamente na perspectiva de ampliar as formas da aprendizagem por meio de inúmeros pontos, entre os quais a implementação do sistema acadêmico (Academos), possibilidade de semestralização da oferta das disciplinas, as formas de organização dos planos de ensino, planejamento, avaliação, prazos, recursos, entre outros, influem diretamente no percurso acadêmico. Se a lógica indica que esse conjunto de regulamentações deva favorecer o processo formativo, a realidade cotidiana demonstra que, muitas vezes, ele é dificultado pela normatização. Buscou-se superar essa incoerência por meio de um amplo debate, que teve a duração de dois anos, entre o levantamento inicial, os fóruns locais, o fórum geral, as sistematizações coletivas e a aprovação pelo Cepe. A atualização das Diretrizes para o Ensino de Graduação tornou-se uma demanda central da Prograd e incidiu em inúmeras outras resoluções sobre o ensino, que foram readequadas, considerando o que se definiu nas Diretrizes para o Ensino de Graduação de 2014.

Em junho de 2013, a Prograd havia encaminhado uma proposta de atualização dessas diretrizes, a partir de sugestões enviadas pelos Colegiados de curso e pelos Centros; entretanto, os docentes de um *campus* solicitaram a ampliação desse

debate em fóruns que permitissem a participação de toda a comunidade acadêmica, além dos docentes, tendo em vista a relevância da temática.

Os Colegiados e Centros realizaram tais estudos durante todo o primeiro semestre de 2013, e a Prograd coordenou a constituição de um Grupo de Trabalho a fim de organizar fóruns locais em cada um dos cinco *campi* da Unioeste para acolher demandas e encaminhamentos da comunidade acadêmica. As contribuições provenientes desses fóruns, que ocorreram entre os meses de maio e junho de 2014, sistematizadas pelo Grupo de Trabalho, foram compiladas e serviram de subsídio para nova minuta de resolução, a qual foi apreciada por um Fórum Geral, que contou com a participação de representantes de todos os *campi*, antes de ser remetida ao Cepe para ser aprovada.

Os fóruns locais orientaram seu debate acerca da Resolução nº 287/2008-Cepe – Diretrizes para o Ensino de Graduação na Unioeste (UNIOESTE, 2008), a partir de oito eixos, a saber: 1. Modalidade de oferta (possibilidade de oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação a Distância); 2. Semestralização da oferta das disciplinas, com manutenção do regime anual; 3. Concepções de ensino de graduação; 4. Nomenclatura do Projeto Político-Pedagógico; 5. Avaliação da aprendizagem; 6. Tutoria; 7. Carga horária e funcionamento dos cursos; 8. Vestibular seriado. Outros aspectos acabaram por ser discutidos nesses fóruns; entretanto, não integraram a minuta das Diretrizes de Graduação, tratando-se da mobilidade acadêmica, renovação de ingresso e matrícula. O coletivo do Grupo de Trabalho entendeu que esses aspectos deveriam ser tratados em regulamentações específicas, o que ocorreu até o final do ano de 2015.

Os fóruns constituíram espaço democráticos e plurais de debate. Toda a comunidade acadêmica foi convidada a participar, por meio de ampla divulgação feita em cada *campus*. As contribuições de todos os fóruns locais, conforme já mencionado, foram compiladas pelo Grupo de Trabalho, e observou-se que, em relação a dois aspectos, não houve consenso: a modalidade de oferta e a nomenclatura dos projetos político-pedagógicos. Estes foram remetidos a debate e apreciação no fórum geral. Além desses pontos, a deliberação sobre a oferta semestralizadas das disciplinas dos cursos de graduação também foi remetida ao fórum geral, embora houvesse consenso, devido a seu impacto na organização da instituição. Ainda,

coube ao fórum geral aprovar a integralidade do texto que foi encaminhado ao Cepe para aprovação.

Esse processo resultou em uma nova diretriz para os cursos de graduação da Unioeste. Essa nova resolução, já mencionada – Resolução nº 138/2014-Cepe –, permite a oferta de 20% dos cursos na modalidade Educação a Distância, além da oferta integral na modalidade a distância em casos específicos, a oferta da integralidade das disciplinas de um curso de forma semestral, respeitando-se a deliberação do colegiado do curso e desde que a oferta nesse modelo esteja assegurada no PPP dos cursos. Também se referendou que a designação dos projetos de cursos permaneça “Projeto Político-Pedagógico”, em vez de “Projeto Pedagógico de Curso”, por entender que a manutenção do termo “político” demarca uma compreensão de educação como um ato político isento de neutralidade.

As novas diretrizes causaram impacto direto no percurso dos acadêmicos nos cursos, sobretudo no que se refere à mobilidade e à possibilidade de oferta de percentual dos cursos a distância. Esses aspectos foram considerados importantes para garantir a permanência dos estudantes por meio da inserção de novas ferramentas que permitem o acompanhamento dos cursos de graduação, assim como facilitam a participação dos acadêmicos na enriquecedora experiência de mobilidade nacional e internacional. Este aspecto era particularmente comprometido pela oferta anual de disciplinas, uma vez que a oferta de disciplinas em instituições internacionais ocorre de forma semestral.

A comunidade acadêmica entendeu a atualização das Diretrizes do Ensino de Graduação como a construção efetiva de uma política para o ensino de graduação que privilegie a permanência, o fluxo e a conclusão dos cursos. O avanço nessa construção se deu pela atualização de outras resoluções, diretamente impactadas pela Resolução nº 138/2014-Cepe. Este foi um novo, longo e importante passo para ajustar as resoluções ao atendimento a demandas latentes da comunidade acadêmica. Um conjunto de dez resoluções foi atualizado, quais sejam: Turnos de oferta de cursos de graduação, horário de funcionamento, duração da aula e efetivo trabalho acadêmico; Projeto Político-Pedagógico; Realização de Matrícula; Educação a Distância; Oferta de Disciplinas; Avaliação da Aprendizagem, Revisão

de Avaliação e Segunda Chamada de Avaliação; Atividades Acadêmicas Complementares; Aproveitamento de Estudos; Sistema Acadêmico e de Planos de Ensino.

Outras decorrências foram se apresentando como fundamentais, no processo de revisão das diretrizes, como, por exemplo, a inserção de novos professores admitidos em concursos nos processos de ensino, sobretudo aqueles sem experiência docente, o permanente debate pedagógico no interior dos cursos, a discussão sobre a avaliação do processo de ensino nos cursos de graduação, entre outros. A Prograd, que já havia, em 2012, nomeado um Assessor Pedagógico para compor a equipe da Pró-Reitoria, que se consolidou como uma importante instância para o debate acerca da política de ensino e outros encaminhamentos, teve seu direcionamento, a partir de 2014, para as questões pedagógicas, referentes aos processos de ensino e aprendizagem.

Assessoria Pedagógica na Prograd

Em 2012, a Unioeste, por meio da Resolução nº 116/2012-COU, criou o cargo de Assessor Especial da Direção de *Campus*, com funções de assessoria pedagógica. Entre as atribuições desse cargo, destaca-se:

- I – Assessorar a Direção Geral de campus nas atividades pedagógicas que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão e outras, de acordo com as determinações superiores e da Direção Geral do Campus;
- II – Assessorar a Direção Geral de campus nas relações entre as coordenações de curso, Centros e a Direção Geral do Campus, referentes a encaminhamentos que envolvam o aspecto pedagógico dos processos e de substituições outras, considerado as relações deste trabalho sob os aspectos da docência e técnico-administrativos; [...]
- IV – Assessorar a Direção Geral de campus quando da promoção de atividades pedagógicas voltadas aos cursos de graduação, pós-graduação e Centros (UNIOESTE, 2012, p. 1-2).

A constituição da estrutura de cargos nas universidades estaduais do Paraná exige uma alteração na legislação, e há uma proposta aguardando deliberação na Assembleia Legislativa do Paraná. Assim, a alternativa encontrada foi a nomeação, por meio de cargo comissionado, de um servidor docente para, de forma provisória e um tanto precária, assumir a tarefa desafiadora de pensar a assessoria pedagógica

numa universidade multicampi com o volume de cursos da Unioeste. Nos *campi*, houve a criação dos cargos pelo Conselho Superior, também aguardando a revisão da lei. E, embora os cargos sejam ocupados nos *campi*, havendo efetivamente um Assessor Especial, o desempenho da característica pedagógica ainda revela dilemas, observando-se, inclusive, precariedade na forma de ocupação do cargo, muitas vezes por profissionais distantes do efetivo debate pedagógico, o que o coloca em situação de fragilidade diante das opções políticas da gestão superior.

Para enfrentar as questões relacionadas ao ensino apontadas pelos *campi*, a Pró-Reitoria solicitou nomeação em cargo comissionado de um assessor pedagógico para a Prograd. Essa função foi desempenhada por dois professores entre 2012 e 2016⁸⁹, e no ano de 2017, esse cargo foi suprimido devido a cortes em cargos em comissão na instituição, permanecendo os assessores nos *campi*.

O planejamento das ações dessa assessoria, no âmbito na Prograd, deu-se colada às ações demandadas pela revisão da política de ensino: a princípio, a assessoria ocupou-se de acompanhar as conversas iniciais nos *campi*; depois, de coordenar o Fórum que resultou na revisão das Diretrizes e na participação no debate acerca da revisão do ingresso; e, por último, de dar atenção às questões pedagógicas ligadas ao fazer docente.

As ações e o planejamento em relação a essa Assessoria na Prograd são apresentados no Quadro 3.

⁸⁹ Edson Silva, para o período 2012-2013; Vanice Schossler Sbardelotto, para o período 2014-2015.

Quadro 3 – Ações e Planejamento da Assessoria Pedagógica da Prograd

Metas 2012-2014	Dificuldades 2012-2014	Avanços 2012-2014	Metas 2015-2018
a. Assessoria Pedagógica dos <i>campi</i>		<ul style="list-style-type: none"> - Consolidação do diálogo com os Assessores dos <i>campi</i>; - Parceria na construção do Fórum das Diretrizes de Ensino de Graduação (locais e geral) - Intensificação de uma política de atendimento pedagógico aos docentes; 	
b. Assessoria Pedagógica ao docente	<ul style="list-style-type: none"> - Abertura do diálogo sobre a formação continuada dos docentes da Educação Superior junto aos Centros e Colegiados; - Dificuldade de compreensão da proposta de intervenção da Assessoria Pedagógica da Prograd; - Desarticulação na atuação dos Assessores Pedagógicos dos <i>campi</i>; - Pouca visibilidade da Assessoria Pedagógica da Prograd junto aos Colegiados e docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepção dos novos docentes (32º CP); - Acompanhamento dos docentes do 31º E 32º CP nos <i>campi</i> – por demanda - Programa de Formação Docente e Assistência Pedagógica - Oficinas com docentes dos primeiros anos de todos os cursos – construídas em interlocução com os centros com objetivo de atacar a evasão inicial – objetiva refletir sobre a compreensão acerca do calouro enquanto egresso do Ensino Médio e os desafios de se construir universitário. A oficina aponta as ações docentes e indica construção de agenda formativa para o colegiado; - Acompanhamento pedagógico a professores, colegiados e centros por demanda; - Criação da Assessoria pedagógica da Prograd; - Recepção aos professores contratados em concursos públicos; - Acompanhamento pedagógico a professores, colegiados e centros por demanda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver ações de recepção aos docentes ingressantes na instituição via concurso público ou teste seletivo simplificado; - Desenvolver ações assessoria aos Colegiados e Centros, em colaboração com os Assessores Pedagógicos dos <i>campi</i>; - Desenvolver, em colaboração com os Assessores Pedagógicos dos <i>campi</i>, ações de formação continuada dos docentes, atendendo a demandas dos próprios docentes, dos Centros e da Prograd. - Acompanhar dos docentes ingressantes, no sentido de dirimir dúvidas quanto a sua atuação docente.

Fonte: Dados da Prograd, sistematizados por Liliam Faria Porto Borges e Vanice Schossler Sbardelotto

No início dos anos de 2013 e 2014, a equipe da Prograd, em parceria com a Proex, PRPPG e Proplan, realizou encontros pedagógicos com docentes ingressantes por concurso público de todos os *campi*. Nesses encontros, foi exposto, aos docentes ingressantes, o conjunto de regulamentações internas das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Mesmo com limites de tempo e material, essa foi uma atividade bem avaliada pelos docentes ingressantes, que afirmaram, em formulário de avaliação, que a atividade constituiu importante momento para conhecer o funcionamento geral da instituição. Essa ação começava a delinear a ação da Assessoria Pedagógica da Prograd em parceria com os demais *campi*.

Também no ano de 2013, finalizando em agosto de 2014, o Assessor Pedagógico foi importante articulador dos fóruns para construção da política de ensino da Unioeste, que resultou na Resolução nº 138/2014-Cepe, referente às Diretrizes para o Ensino de Graduação na Unioeste.

Ao findar essa tarefa de revisão das Diretrizes de Ensino de Graduação, houve a troca do Assessor Pedagógico da Prograd, e uma terceira etapa foi iniciada: a do atendimento a demandas mais imediatas e próximas dos docentes. Com isso, elegeu-se iniciar um diálogo com os docentes que ministravam disciplinas nos primeiros anos do curso de graduação, por entender que diversos problemas relacionados ao fluxo dos estudantes na graduação se iniciam tão logo eles adentram o espaço da universidade, completamente diverso das experiências estudantis da Educação Básica. Sem minorar as dificuldades em anos posteriores, optou-se, então, por esse público.

A metodologia para realização desse trabalho consistiu em um primeiro momento de planejamento de como o trabalho seria desenvolvido, contando com a participação da equipe da Prograd; posteriormente, esse planejamento foi apresentado aos assessores pedagógicos dos *campi*; e, por fim, foi apresentado aos Diretores de Centros e Coordenadores dos cursos de graduação. Após todos os ajustes, esses encontros, chamados de Oficinas Pedagógicas, passaram a ser desenvolvidos. Essas oficinas foram ministradas no ano de 2015, ainda que não tenha sido esse o único foco de atividades da Assessoria Pedagógica da Prograd, conforme segue no registro do Relatório da Assessoria Pedagógica da Prograd em 2015 com relação às atividades desenvolvidas:

- a) Formação continuada;
- b) Participação na reelaboração das regulamentações de ensino de graduação da Unioeste;
- c) Assessoramento pedagógico individual a professores;
- d) Apoio, interlocução e suporte à Pró-Reitora, à Diretoria da Prograd (Diretoria de Assuntos Acadêmicos, Diretoria de Ensino e Vestibular), aos Colegiados e aos Centros dos *campi* da Unioeste;

A formação se desenvolveu por meio de 14 encontros nos Centros dos cinco *campi*, envolvendo 141 professores que atuam nos primeiros anos dos cursos de graduação dos Centros de Ciências Humanas e de Ciências Sociais Aplicadas (dos *campi* de Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão e Cascavel), de Ciências da Saúde, de Ciências Biológicas e da Saúde, de Ciências Médicas e Farmacêuticas, de Ciências Exatas e Tecnologias, de Educação, Comunicação e Artes, de Engenharia e Ciências Exatas, de Educação, Letras e Saúde, de Ciências Agrárias, de Ciências Humanas, Educação e Letras, de Ciências Humanas e Sociais, de Engenharia e Ciências Exatas.

Nesses encontros, a discussão com os docentes dos primeiros anos, coordenadores de curso e Diretores de Centro versou sobre o processo de início do curso de graduação, grande desafio para os docentes e para os recém-ingressados. A escolha desse público e dessa temática justificou-se pelo elevado índice de reprovação e abandono dos jovens logo no início do curso, constatado por meio do sistema de registro acadêmico, configurando uma situação com diversas hipóteses, que são reconhecidas e enfrentadas – ou negadas, em muitos casos – apenas pelos docentes dos primeiros anos, pois alguns desses estudantes não prosseguem nos cursos.

As causas mais aventadas são relacionadas aos estudantes, como baixo acúmulo de conhecimentos prévios, falta de maturidade na escolha do curso e dificuldades financeiras. O que se propôs, nesses encontros, foi um debate com os docentes sobre essa realidade. Quem é o estudante que ingressa? Como se formou o estudante? Quantos jovens de 18 a 24 anos podem, efetivamente, cursar uma graduação pública e gratuita? Nesse caminho, foram apresentados dados estatísticos que evidenciam o baixo percentual de jovens que concluem o Ensino Médio, a necessidade de esses jovens trabalharem enquanto estudam, entre outros aspectos

que influenciam diretamente na formação do egresso do Ensino Médio. Considerando que esse é o ingressante da Educação Superior, faz-se necessário admitir as dificuldades acumuladas por ele ao longo de seu processo formativo, no que se refere tanto ao domínio efetivo de conteúdo quanto ao processo de estudo e aprendizagem desse jovem decorrente do formato da Educação Básica, distante do “ideal” de estudante autônomo que se espera na Educação Superior. A síntese desses encontros consistiu em que essa é uma situação complexa para os jovens e para a instituição, mas que é preciso encontrar os meios para formar o acadêmico que se espera, estabelecendo-se um processo de ensino que considere a transição da Educação Básica para a Educação Superior como uma importante etapa de formação, que pode ocorrer logo no início dos cursos.

Esses encontros não possibilitaram o esgotamento desse debate, mas constituíram importantes momentos de problematização, debate e diálogos sobre o processo de ensino na Educação Superior. Ensejaram inúmeros outros encontros, que foram realizados nos colegiados e resultaram, em alguns casos, em revisão de projetos político-pedagógicos, em estratégias coletivas combinadas para enfrentar, no âmbito da instituição, essa problemática. Restou evidente também que as condições concretas dos estudantes impõem, muitas vezes, duras barreiras para o prosseguimento do curso de graduação.

Após essa etapa de encontro com docentes por Centro de lotação, iniciou-se, na Prograd, por meio da Assessoria Pedagógica, o planejamento do I Encontro de Docentes da Unioeste. Esse encontro foi realizado no início do ano de 2015 e teve participação de docentes de todos os *campi* da Unioeste. O Professor Doutor Ricardo Ramos Fragelli, da Universidade de Brasília (UnB), convidado para a conferência, promoveu um debate emblemático sobre as estratégias docentes para a garantia do aprendizado dos estudantes e discutiu com os docentes da Unioeste formas metodológicas de ensino nos cursos de graduação. Apresentou a metodologia “Trezentos” (FRAGELLI, 2015), que vem desenvolvendo nos cursos de Engenharia daquela universidade e que tem resultado no aumento de aprovação dos estudantes, em disciplinas tidas como complexas, como a de Cálculo. Houve outras duas mesas temáticas, sobre avaliação na Educação Superior e sucesso e permanências dos jovens nesse nível de ensino.

Além dessas ações que visavam a discutir os aspectos pedagógicos com os docentes, a Assessoria Pedagógica da Prograd teve um papel importante no assessoramento pedagógico individual a professores, por meio de atendimento e encaminhamentos de denúncia da ouvidoria, assessoria à Pró-Reitora e às Diretorias da Prograd (Diretoria de Assuntos Acadêmicos, Diretoria de Ensino e Diretoria do Concurso Vestibular), aos Colegiados e Centros dos *campi* da Unioeste, por meio de participação em reunião de colegiado dos cursos de Letras e Enfermagem, em reunião do conselho pedagógico do vestibular, e em fóruns, encontros e seminários.

Ainda, durante os anos de 2014 e 2015, a Assessoria Pedagógica estabeleceu vínculos com a Diretoria de Ensino da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* de Laranjeiras do Sul, e com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila). Esses debates conjuntos permitiram constatar que a necessidade de assessoramento pedagógico na Educação Superior ultrapassa necessidades locais, colocando-se com uma possibilidade para as universidades debaterem e avançarem na qualificação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos de graduação.

A avaliação desse percurso indica que a necessidade constante de atualização das políticas de ensino deve responder ao necessário ajuste da forma organizativa da Unioeste em resposta a demandas sociais e, sobretudo, comprometer-se com a democratização do acesso e com o cumprimento de sua função social e sua missão como instituição pública, multicampi, que é a de produzir, sistematizar e socializar o conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento humano, científico, tecnológico e regional, comprometendo-se com a justiça, a democracia, a cidadania e a responsabilidade social, conforme seu PPPI.

Não obstante a flagrante necessidade de institucionalização da Assessoria Pedagógica, no âmbito da instituição, como espaço de debate das questões pedagógicas que envolvem, para além das questões burocráticas, o fazer nos cursos de graduação, esse espaço não se consolidou na estrutura universitária. Era, desde 2012, mantido a partir de “cargo em comissão”. Esse cargo, que possibilitava a manutenção de um docente nessa função da Prograd, foi extinto no final do ano 2016, devido a cortes orçamentários. Ainda existem assessores especiais nos *campi*,

mantidos a partir da Resolução nº 116/2012-COU, sem, no entanto, haver uma ação sistemática no âmbito da Unioeste que unifique e dê coesão a essas ações.

Conclusão

Ao longo de pouco de mais de quatro anos de articulação na Prograd da Unioeste, foi possível avançar em aspectos importantes para o ingresso e a permanência dos setores populares nessa universidade. Os avanços podem ser considerados de forma mais significativa na alteração do vestibular, que passou a ser classificatório, e não mais eliminatório; na adesão ao Sisu, na reformulação das Diretrizes de Ensino de Graduação; nos encontros e formação dos docentes; na implantação de um sistema de gestão acadêmico que permite aos discentes o acompanhamento *online* de sua vida acadêmica e permite também, por parte da coordenação dos cursos e da gestão superior, o acompanhamento da permanência e evasão dos estudantes, possibilitando o acesso a um leque de informações e dados. Com isso, é possível desenvolver ações na medida em que se verifiquem problemas no processo formativo do estudante. Com os recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest), foi possível implantar, no ano de 2017, os tão esperados restaurantes universitários, ampliando-se, com isso, as condições da permanência do estudante.

A despeito das flagrantes necessidades de políticas de assistência estudantil e de apoio ao docente e ao discente que ainda persistem na Unioeste, o avanço, ainda que modesto, impactou no ingresso, que chega ao índice de 97% de ocupação das vagas, na ampliação da ocupação democrática dessas vagas, na atenção a questões referentes ao ensinar e ao aprender como o coração da vida universitária.

A atenção aos setores populares com vistas a seu ingresso e permanência são aspectos que requisitam ações permanentes da comunidade acadêmica para o enfrentamento da exclusão, seja ela por questões ligadas aos currículos ou por carência socioeconômica.

Perseguir uma sociedade mais justa passa, necessariamente, pela formação superior de seus cidadãos em condições cada vez mais igualitárias, o que exige o

fortalecimento de políticas sociais, de políticas educacionais e da perspectiva da equidade na formulação dessas políticas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Ministerial nº 1784-A*, de 23 de dezembro de 1994. Reconhecimento da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Brasília, 1994.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.773*, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de Educação Superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

FRAGELLI, R. R. Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa como uma alternativa aos problemas da ansiedade em provas. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, v. 6 (Supl. 2), p. 860-872, abr. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Parecer CEE nº 137*, de 5 de agosto de 1994. Aprova o projeto de Reconhecimento da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Curitiba: Seed, 1994.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 270*, de 13 de dezembro de 2007. Aprova o Projeto Político-Pedagógico Institucional – PPPI da Unioeste. Cascavel: Unioeste, 2007.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 287*, de 30 de janeiro de 2008. Aprova as Diretrizes para o Ensino de Graduação. Cascavel: Unioeste, 2008.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. *Resolução nº 116*, de 6 de dezembro de 2012. Aprova a criação da Assessoria Especial de Direção dos *campi* da Unioeste. Cascavel: Unioeste, 2012.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. Conselho Universitário. *Resolução nº 081*, de 27 de junho de 2013. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2013/2017. Cascavel: Unioeste, 2013.

UNIOESTE – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ.
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 138*, de 7 de agosto de 2014.
Aprova as diretrizes de ensino de Graduação da Unioeste. Cascavel: Unioeste, 2014.

Educação Superior: do acesso à permanência – em questão, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)⁹⁰

Andressa Radaelli⁹¹
Adrian Alvarez Estrada⁹²

Introdução

A legislação brasileira, especialmente a Carta Magna, concebe a educação como direito social. Para tanto, é necessário que o estudante tenha condições plenas de acesso e permanência, como consta da Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 206, que estabelece os princípios sobre os quais o ensino será ministrado, um dos quais é a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. E quando se faz referência à “escola”, consideramos todos os níveis de ensino, incluindo a Educação Superior.

O Brasil ainda é um país que apresenta índices desproporcionais quanto ao acesso ao sistema educacional, especialmente no que se refere à Educação Superior. A necessidade de expansão desse nível de ensino é visível, tendo em vista que, na média nacional, apenas 24,3% dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos têm acesso à Educação Superior (BRASIL, 2008). De acordo com Alves (2002),

A educação ainda não se tornou direito de todos, forjando-se um quadro extremamente injusto e desigual tanto no campo das oportunidades de acesso a níveis cada vez mais complexos de ensino, quanto no campo da qualidade de oferta dos serviços educacionais existentes no país (ALVES, 2002, p. 2).

Consideramos que, nos últimos anos, a Educação Superior evidenciou, ainda que em termos numéricos, uma expressiva expansão. Nesse processo, foram

⁹⁰ Este capítulo é uma síntese de parte da dissertação intitulada *Permanência na Educação Superior: uma análise da política de assistência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul* (RADAELLI, 2013), sob orientação do Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada.

⁹¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

⁹² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

adotadas uma série de medidas, que estabelecem diretrizes para expansão do Sistema Público Federal de Educação Superior, entre as quais se destaca o proposto pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), desenvolvido durante o Governo Lula. Esse programa, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, conforme o artigo 1º, “tem por objetivo criar condições para ampliação do acesso e da permanência na Educação Superior” (BRASIL, 2007a). E, em seu artigo 2º, item V, cita a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil como uma de suas diretrizes.

Esses princípios legais levam à reflexão e à revisão das práticas institucionais. Cabe às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) assumirem a assistência estudantil como direito e espaço prático de cidadania e de dignidade humana, buscando ações transformadoras no espaço social. No entanto, apesar da emergência de novas instituições e da ampliação do número de vagas, muitos alunos, após o ingresso, abandonam o curso por diferentes motivos, gerando altos níveis de evasão (ANDIFES, 2008).

Diante disso, consideramos que a assistência estudantil, como política pública voltada a atender a perspectiva da permanência, é definida como um conjunto de princípios e diretrizes que orientam a elaboração e a implantação de ações que visam a contribuir e agir para permanência e conclusão do curso pelos estudantes das instituições, auxiliando na redução das situações de repetência e evasão.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das Ifes. O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão (BRASIL, 2008).

O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição.

A Educação Superior no Brasil

Para melhor análise da expansão do Ensino Superior no Brasil, é preciso reavaliar alguns aspectos fundamentais da história política que interferiram na consolidação do Ensino Superior Brasileiro. A descrição do cenário da Educação Superior brasileira à luz das raízes históricas é o ponto de partida para a análise que se busca fazer neste estudo. Diante disso, é importante destacar que, apesar dos consideráveis investimentos que a Educação Superior tem recebido nos últimos anos, ela continua sendo um segmento educacional voltado a uma minoria.

E é nesse contexto que se insere a discussão sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior e suas implicações no processo de permanência e conclusão dos cursos. Dessa forma, destacamos as políticas implementadas para além do acesso, enfatizando a permanência dos estudantes e traçando reflexões sobre o Pnaes, considerando o panorama da assistência estudantil no Brasil. Essa discussão ajuda na compreensão dos fatores que levaram à necessidade da inserção da política de assistência estudantil nas Ifes. Também fazemos um breve retrospecto da implementação das políticas de assistência estudantil nas universidades públicas no Brasil, bem como do marco legal que institucionalizou essa política no país.

Pretendemos, nesta seção, analisar a questão do processo educativo a partir de um breve panorama da trajetória da Educação Superior no Brasil, com o intuito de propiciar melhor compreensão sobre o contexto social, econômico e político em que foi concebida. Objetivamos, com isso, subsidiar o debate em torno da formulação e implementação das políticas públicas, principalmente aquelas voltadas à permanência do estudante, denominada assistência estudantil. Parte-se, então, do conceito de educação, que é estabelecido com base em diferentes concepções. De acordo com Nagel (2001),

O conceito de educação [...] se distingue do conceito de ensino, de menor abrangência, próprio às atividades que dão corpo às instituições educativas. Educação implica em formação do homem e compreende inúmeros processos, incluindo-se, dentre eles, os ativados pela própria escola em seus diferentes graus, modalidades, estratégias e técnicas. A educação na perspectiva adotada, pleiteando mudanças nos homens, não estaria delimitada apenas à escolarização ou à educação formal (NAGEL, 2001, p. 100).

A educação não se encontra livre das ações decorrentes do sistema capitalista. Nesse sentido, podemos entender que as ações educacionais estão sendo desenvolvidas diante do processo de reestruturação e crescimento econômico, em busca da valorização e manutenção da ideologia capitalista, na medida em que tratam da educação como responsável pelas melhorias econômicas e pela redução da pobreza. Fávero (1980, p. 22) considera que, partindo do aspecto histórico-social, “a educação, como prática social, está profundamente comprometida com a realidade do país onde se desenvolve: realiza-se através de instituições subordinadas ao sistema ideológico que a legitima e justifica a sociedade como um todo”.

Nessa perspectiva, é importante considerar que, para estudar as instituições de ensino, em particular as instituições universitárias, é necessário compreender que estas não estão fora contexto das relações de contradição que a compõem. Diante disso, Rodrigues (2004) enfatiza que

A universidade encontra-se hoje perante o desafio de conciliar interesses ambivalentes, conciliar interesses econômicos e de produção e divulgação de conhecimentos, conhecimentos produzidos pelas pesquisas mantidas por grupos financeiros, conciliar formação profissional e formação cultural (humanística) do indivíduo, conciliar (ou atender?) os anseios de uma sociedade, da qual é parte constituinte, no que se refere à ascensão social pela busca profissional e como fonte produtora de conhecimento, conhecimento este visto por esta sociedade como “salvador”, já que expressão da “verdade” (RODRIGUES, 2004, p. 136).

O caráter de classe sempre esteve muito presente na Educação Superior. Como nos apresenta Chauí (2001, p. 35), “a universidade é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Com o aumento das vagas proporcionadas pela expansão do ensino privado, ocorrida principalmente na década de 90, e pela expansão das Ifes, vislumbrada durante o governo Lula, outras questões relativas ao Ensino Superior, como a evasão e a não permanência dos estudantes, passaram a ser debatidas.

A política de assistência estudantil no Brasil

A ampliação de políticas de democratização do acesso está diretamente associada à assistência estudantil, que objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis, de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades e permanência (BRASIL, 2007b). Assim, democratizar o Ensino Superior, além de seu princípio fundamental, que é a garantia de acesso somado à qualidade da educação, requer, acima de tudo, possibilitar a permanência dos que nela ingressam, já que a gratuidade do ensino não é elemento suficiente para assegurar a manutenção do estudante no Ensino Superior.

Nas considerações feitas por Finatti (2007), as dificuldades não se encontram somente no momento de ingresso na universidade. A permanência é outro desafio, uma vez que os estudantes, mesmo matriculados em instituições públicas, têm gastos com transporte, alimentação, material didático, entre outros. Portanto, para que as ações de democratização da educação sejam consideradas efetivas, é necessário que as políticas consigam ir além da ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público e de qualidade; requer também ações voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional, pois a realidade no Ensino Superior, conforme tratam Pacheco e Ristoff (2004),

[...] revela que 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito. Esse percentual representa 2,1 milhões de estudantes, que para serem incluídos no sistema de educação superior nos próximos três anos, dependerão mais do que gratuidade, de bolsas de estudo, bolsas de trabalho, bolsas de monitoria, bolsas de extensão, bolsas de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus* (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 11).

A assistência estudantil tem sido tratada como uma questão fundamental para que muitos estudantes tenham condições de permanecer numa universidade e concluir um curso superior. Em face do exposto, conforme dados da pesquisa realizada pelo Fonaprace, realizada entre 2003 e 2004, parcela significativa dos estudantes brasileiros das Ifes dependem da assistência estudantil para sua

permanência na universidade, e sem esse apoio, são incapazes de se manterem no Ensino Superior.

A trajetória histórica da Assistência Estudantil, conforme Vasconcelos (2010), desenvolveu-se a partir da luta dos movimentos estudantis. Sposati (1997) salienta que a assistência no Brasil sempre foi vista como uma prática emergencial, de caráter compensatório e destinada apenas ao enfrentamento da pobreza e como possibilidade de proteção social por meio de subsídios, apoio, orientação e referência.

Conforme relata Alves (2002), no Brasil, a política de assistência estudantil é reconhecida pelo Estado somente na década de 30, com a Reforma Francisco Campos, em 1931, cujo instrumento foi o Decreto nº 19.851/1931, a chamada Lei Orgânica do Ensino Superior, que constitui a primeira tentativa de regulamentação da política de assistência estudantil. Essa lei atinge o *status* constitucional em 1934, quando é defendida pelo artigo 157 da Carta Magna Brasileira, onde se diz que parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílio a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudos, assistência alimentar, dentária.

Entende-se ser extremamente necessária a realização de ações relacionadas com alimentação, moradia, saúde, trabalho, transporte, cultura, que visam a garantir a permanência dos estudantes nas instituições de Ensino Superior, pois a falta de recursos para a manutenção de políticas assistenciais leva, muitas vezes, à desistência e ao abandono do curso.

Segundo Alves (2002), outra manifestação importante voltada à assistência estudantil foi a Casa do Estudante do Brasil (BRASIL, 1928), que, com o objetivo de auxiliar os estudantes mais carentes, começou a funcionar no início dos anos de 1930, no Rio de Janeiro. Durante o governo de Getúlio Vargas, como se queria o apoio político dos jovens estudantes universitários, a casa passou a receber grandes doações por parte do Governo Federal. Então, no ano de 1937, o Ministério da Educação apoiou a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE), mediante a reunião do Conselho Nacional dos Estudantes. No ano de 1938, durante o II Congresso Nacional dos Estudantes, ocorreu, por divergência de opiniões, o rompimento entre a Casa do Estudante do Brasil e os membros da UNE.

Na Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), o artigo 172, estabelece que a assistência estudantil é obrigatória e que “cada Sistema de Ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados, condições de eficiência escolar”. Conforme apresenta Costa (2009, p. 6), “o Decreto 20.302, de 1946, estabelecia que a Seção de Prédios, Instalações e Estudos dos estabelecimentos de Ensino Superior deveriam pensar alternativas para os problemas relacionados com a assistência médico-social destinados a alunos”. Entretanto, no que tange às ações aqui mencionadas, nenhuma delas especifica de que forma seria implementada a assistência ao estudante.

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que, em seu artigo 90, incumbe aos sistemas de ensino, técnica e administrativamente, prover, bem como orientar, fiscalizar e estimular os serviços de assistência social, médico-odontológico e de enfermagem aos alunos. No artigo 94, destaca que a União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudos, sob duas modalidades: a) bolsas gratuitas para custeio total ou parcial dos estudos; b) financiamento para reembolso dentro de prazo variável, nunca superior a quinze anos. O parágrafo 5º do mesmo artigo estabelece que “não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais” (BRASIL, 1961). Essa LDB propõe a assistência estudantil como um direito igual para todos os estudantes; porém, apresenta-a de forma individualizada, pontual e fragmentada.

O Governo Federal, em 1970, criou, vinculado ao MEC, o Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), que consistia em um setor cujo objetivo era manter uma política de assistência ao estudante universitário em nível nacional e priorizar programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológica, sendo esse último extinto no governo subsequente, sob a justificativa de altos custos (FONAPRACE, 2000). Nesse sentido, Araújo e Bezerra (2007) enfatizam:

A trajetória histórica da assistência estudantil tem sua origem na década de 1930 com os programas de alimentação e moradia universitária. Seu desenvolvimento e ampliação como uma política, só foi efetivada nos anos 1970, com a criação do Departamento de Assistência Estudantil (ARAÚJO; BEZERRA, 2007, p. 3).

No final da década de 1970, com o intuito de dar organicidade aos diversos tipos de assistência outorgadas pelo Governo no plano geral de amparo ao estudante, em 13 de janeiro de 1972, por meio do Decreto nº 69.927, foi instituído, em caráter nacional, o Programa Bolsa de Trabalho, que tinha como objetivos levar aos alunos carentes de recursos e possibilidades materiais para a conclusão de seus estudos. Os artigos reproduzidos a seguir demonstram que os objetivos do programa eram voltados para a permanência dos estudantes no ensino:

Art. 2º. Proporcionar a estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de exercício profissional em entidades públicas ou particulares, a fim de que possam incorporar hábitos de trabalho intelectual ou desenvolver técnicas de estudo e de ação nas diferentes especialidades.

Art. 5º. A distribuição de Bolsa de Trabalho a estudantes deverá aplicar-se prioritariamente àqueles carentes de recursos financeiros, mediante investigação sumária de suas declarações, podendo ser estabelecida pelo Conselho Diretor uma escala preferencial por área de estudos, segundo a sua importância para o desenvolvimento nacional (BRASIL, 1972)

Em 1987, foi criado, a partir da articulação entre as Ifes, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), um órgão que, na busca pelo estabelecimento de política nacional dirigida à comunidade universitária, aprofundou as discussões e ações na sistematização de uma proposta de política de assistência ao estudante que garantisse acesso, permanência e conclusão de curso nas Ifes, na perspectiva da inclusão e do direito social e da democratização do ensino.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)

É inegável a importância de existir ações de apoio aos estudantes, principalmente levando-se em consideração que a Política de Assistência Estudantil compreende ações que vão desde condições de acesso aos instrumentos necessários à formação profissional até a geração de recursos mínimos para a sobrevivência do estudante, buscando assegurar a permanência na universidade. Nesse sentido, Alves (2002) complementa:

Na política de educação, a assistência tem o papel de mobilizar recursos de forma a garantir a permanência e o percurso dos

estudantes socialmente diferenciados no processo de formação profissional. Uma vez que sua capacidade intelectual e de formação básica já foram avaliadas e aprovadas no processo seletivo de acesso à universidade, deixar de apoiar esses alunos de baixa renda seria uma perda irreparável. Assim sendo, a condição socioeconômica deixaria de ser uma variável negativa ou mesmo impeditiva do percurso universitário e, independentes dela, todos os estudantes poderiam ter igual acesso ao saber e à produção do conhecimento nesta Instituição de Ensino Superior (ALVES, 2002, p. 10).

Vale ressaltar que a política de Assistência Estudantil, conforme o Fonaprace (2007), é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das Ifes, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida. Ou seja, deve ser considerada como uma política de inclusão social que vem subsidiar a democratização do acesso e da permanência do estudante em situação econômica desfavorável no espaço acadêmico.

Com o objetivo de dar consistência e respaldo para a implementação de políticas voltadas para a assistência estudantil, o Fonaprace (2011) realizou estudo sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Ifes brasileiras no período de 1997 e 2004, que mapeou a realidade nacional e local das universidades federais, possibilitando diagnosticar a situação dos estudantes. As pesquisas constataram que uma parcela significativa dos estudantes era oriunda de camadas sociais de baixa renda, o que ocasionava dificuldades de permanência na universidade (FONAPRACE, 2011).

O Fonaprace procurou salientar que apenas ofertar vagas não é suficiente para que os alunos permaneçam na universidade. O resultado do referido estudo ensejou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), estabelecendo diretrizes norteadoras para definição de programas e projetos e demonstrando aos órgãos governamentais a necessidade de destinação de recursos financeiros para a assistência estudantil. Esses estudos apontaram fatores que seriam fundamentais para a garantia das condições de permanência na graduação, tais como: moradia estudantil, serviço de alimentação (restaurantes universitários), assistência à saúde (médica, odontológica e psicológica) e programas de bolsas (FONAPRACE, 2007).

Assim, foi instituído, o Pnaes, aprovado pelo MEC por meio da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007b), e adotado em 2008 a partir do repasse de verbas diretamente ao orçamento das instituições. A promulgação da Lei do Pnaes representa um marco histórico e de importância fundamental para a questão da assistência estudantil.

O Pnaes, conforme o artigo 2º dessa portaria, efetiva-se por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Ifes. Como política de governo, o Pnaes foi prontamente posto em prática, a partir do mês de janeiro de 2008.

Essa portaria normativa foi substituída pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Nesse decreto, o artigo 1º trata da finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal, e o artigo 2º apresenta os objetivos do Pnaes:

- 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, 2010a).

O Decreto nº 7.234 destaca, ainda, que o Pnaes se rege pelos seguintes princípios:

- I) a afirmação da educação superior como uma política de Estado;
- II) a gratuidade do ensino; III) a igualdade de condições para o acesso, a permanência e a conclusão de curso nas IFES; IV) a formação ampliada na sustentação do pleno desenvolvimento integral dos estudantes; V) a garantia da democratização e da qualidade dos serviços prestados à comunidade estudantil; VI) a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; VII) a orientação humanística e a preparação para o exercício pleno da cidadania; VIII) a defesa em favor da justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceitos; IX) o pluralismo de ideias e o reconhecimento da liberdade como valor ético central (BRASIL, 2010a).

Conforme o artigo 3º desse documento, “o PNAES deverá ser implemen-

tado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2010a). O parágrafo 2º desse artigo afirma que “cabará à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados” (BRASIL, 2010a). Assim, com base no ideal de que as universidades federais são dotadas de autonomia e que compete a elas a implantação das ações, com possibilidades de adequação a sua realidade, define-se, em seu artigo 7º, que “os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos Art. 5º” (BRASIL, 2010a). Esse artigo afirma o seguinte:

Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010a).

Ainda de acordo com o nº 7.234, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, o Pnaes estabelece como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - assistência à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico, e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010a).

Em resumo, as ações de assistência estudantil devem ter como prioridade fundamental viabilizar a igualdade de oportunidades e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e conclusão de curso, além de agir preventivamente a fim de minimizar possíveis situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2007).

O Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest)

Como o objetivo da assistência estudantil é o de combate às desigualdades sociais e regionais e de inclusão social, a fim de promover o pleno acesso, permanência e sucesso aos estudantes das universidades, o Ministro de Estado da Educação publicou, em 28 de dezembro de 2010, a Portaria Normativa MEC nº 25, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest), um passo para que as instituições estaduais também dispusessem de um instrumento de assistência ao estudante. Essa portaria previa a destinação de recursos exclusivamente às instituições estaduais de Educação Superior gratuitas cujas organizações acadêmicas, conforme constante do cadastro e-MEC, correspondessem às categorias de Universidades ou de Centros Universitários.

O Pnaest (BRASIL, 2010b) prevê, ainda, que as ações de assistência estudantil a serem implementadas devem estar articuladas às atividades de ensino, pesquisa e extensão, para o atendimento de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das instituições estaduais de ensino superior gratuitas, devendo considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Conforme consta do parágrafo 1º da referida portaria, os objetivos do Pnaest são:

I – fomentar a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens na educação superior pública estadual; II – minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais no acesso à educação superior; III – reduzir as taxas de retenção e evasão; IV – aumentar as taxas de sucesso acadêmico dos estudantes; V – contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010b).

Para os fins de distribuição de recursos via Pnaest, compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I – moradia estudantil; II – alimentação; III – transporte; IV – assistência à saúde; V – inclusão digital; VI – cultura; VII – esporte; VIII – creche; IX – apoio pedagógico; X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2010b). Os critérios para atendimento dos alunos com as ações do Pnaest são os mesmos previstos no artigo 5º do Pnaes (BRASIL, 2010a), conforme já exposto, com a diferença de que se trata do caso de universidades estaduais.

A proposta da transferência de recursos para o Pnaest está voltada às universidades estaduais que aderiram ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) como forma – exclusiva ou não – de entrada de alunos na graduação. Na proposta, a alocação de recursos seria proporcional ao número de vagas ofertadas pela instituição por meio do sistema, e caberia à universidade ou centro universitário definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos beneficiados.

Com relação à transferência dos recursos, estes deveriam ser repassados de acordo com o número de vagas, conforme disposto a seguir:

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) (BRASIL, 2010b).

Além disso, o Pnaest previa que a instituição que ofertasse, na 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 da seleção unificada, receberia uma bonificação de até 30% sobre o valor do recurso a ser repassado. No caso das instituições que ofertassem acima de 80% do total de vagas anuais autorizadas em cada um de seus cursos, a bonificação seria de até 50% sobre o valor a ser repassado.

Porém, apesar de esse valor constituir um passo importante para possibilitar aos estudantes das universidades estaduais o acesso a recursos, não houve repasse às instituições; ou seja, não houve um processo efetivo de atuação

do programa de assistência estudantil nas universidades estaduais, conforme pode ser verificado em matéria publicada no dia 23 de junho de 2017, no *site* da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), informando que, desde 2015, não se abre edital, nem se repassam recursos às instituições. Como consta do referido *site*, o último Edital do Pnaest data de 2014. A permanência das instituições estaduais no Sisu depende, essencialmente, da disponibilidade desse recurso para assistência estudantil. Sem que haja a efetiva implementação dessa política, há dificuldade em manter a entrada pelo Sisu porque os ingressantes representam uma demanda maior por assistência estudantil do que os ingressantes pela via do vestibular (ABRUEM, 2017).

Ainda conforme consta do *site* da Abruem, para os reitores das universidades estaduais do Paraná, a falta de um programa de assistência estudantil nas universidades tem feito, principalmente, os ingressantes pela via do Sisu abandonarem os cursos. Essa situação tem como reflexo um aumento significativo nos índices de evasão das 24 instituições estaduais que fazem ingresso de alunos pelo Sisu.

Dessa forma, ainda não é possível garantir os resultados do objetivo proposto, que é de assegurar e promover a permanência dos estudantes nas instituições, bem como não se faz possível propor um quadro de características dos estudantes beneficiados, pois, para isso, seria necessária a realização de uma pesquisa aprofundada dos impactos. Nas sessões a seguir, após breve descrição dos procedimentos metodológicos do estudo, faremos uma breve discussão a respeito dos resultados das ações previstas pela assistência estudantil no âmbito das universidades federais, por meio da implementação do Pnaes.

Procedimentos metodológicos

Com relação aos aspectos metodológicos, o presente estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, com a utilização de fontes primárias e secundárias. Como fontes primárias, utilizamos documentos e dados estatísticos oficiais e de entidades representativas e documentos emanados pelo Governo

Federal. A análise da legislação indicou os elementos teóricos e as possibilidades e limites de atuação no sentido de compreensão dos elementos que interferem no desenvolvimento e na atuação das políticas educacionais, em especial aquelas destinadas à Educação Superior. Quanto às fontes secundárias, utilizamos a bibliografia relacionada ao tema, ou seja, estudos e pesquisas com reflexão de autores sobre a situação das Políticas de Assistência Estudantil.

Resultados e discussões

Tendo sido o Pnaes instaurado em 2007, pela Portaria Normativa nº 39, e posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 7.234, é a primeira vez que uma rubrica financeira é destinada exclusivamente para a execução de políticas de assistência estudantil, com o repasse dos recursos diretamente para as unidades orçamentárias das universidades federais, conferindo autonomia na execução financeira, uma vez que, até 2007, esse recurso não possuía uma dotação orçamentária específica para as Ifes. O aumento do repasse é significativo (de R\$125,3 milhões em 2008 para R\$ 500 milhões em 2012). Mesmo diante disso, o recurso ainda está longe do ideal, pois não se pode afirmar se os recursos destinados à assistência estudantil serão suficientes para a concretização dos objetivos do Pnaes, especialmente para garantir a manutenção dos estudantes de baixa renda, mas também não podemos desconsiderar os avanços significativos e a contribuição para a Educação Superior.

Pensar em assistência ao estudante, na concepção do Fonaprace (2000), vai além de pensar em permanência no que se refere a restaurantes universitários e moradia estudantil. A assistência ao estudante deve ser ampliada de forma a democratizar o acesso e garantir uma universidade que, de fato, seja pública, gratuita e comprometida com a qualidade no Ensino Superior. É nesse contexto que o Brasil começa a discutir a adoção de políticas públicas para Educação Superior. Segundo Alves (2002):

Para que o aluno possa desenvolver-se em sua plenitude acadêmica torna-se necessário associar, à qualidade do ensino ministrado, uma política efetiva de assistência, em termos de moradia, alimentação, saúde, esporte, cultura e lazer, entre outras condições. Para o

desempenho do seu papel social, o estudante universitário precisa, igualmente, de livros, equipamentos de aprendizagem prática, acesso à informação e oportunidade de participação em eventos acadêmicos e culturais (ALVES, 2002, p. 3).

No que tange ao desenvolvimento das ações assistenciais, as políticas vêm sendo mantidas por meio de esforços nem sempre suficientes, mas fundamentais, das unidades de assuntos estudantis das universidades. Com muita dificuldade, 60% das Ifes mantêm programas de bolsas de assistência, 58% têm programas de alimentação e 50% possuem moradias universitárias, o que contempla parcialmente a assistência pretendida pelo Pnaes (FONAPRACE, 2000). De acordo com Araújo (2003),

A discussão sobre a assistência estudantil é de grande relevância, o Brasil é um dos países em que se verifica as maiores taxas de desigualdade social, fato visível dentro da própria universidade, onde um grande número de alunos que venceram a difícil barreira do vestibular já ingressou em situação desfavorável frente aos demais, sem ter as mínimas condições socioeconômicas de iniciar, ou de permanecer nos cursos escolhidos (ARAÚJO, 2003, p. 99).

O número de benefícios e valores de recursos investidos no Pnaes demonstra o crescimento nos recursos destinados à assistência estudantil. Segundo dados relativos ao período 2008-2012 disponibilizados no *site* do MEC, em 2008, o governo destinou aproximadamente R\$ 102 milhões para a assistência estudantil nas instituições públicas de Ensino Superior, e o número de benefícios foi mais de 198 mil; em 2009, o investimento chegou a quase R\$ 200 milhões, e o número de benefícios foi de 408,5 mil; em 2010, o valor aproximado foi de R\$ 306 milhões e atingiu o número de 734.260 mil benefícios; em 2011, o valor investido foi de quase R\$ 400 milhões, com mais de 1 milhão de benefícios; para 2012, o investimento chegou a cerca de R\$ 503 milhões.

Podemos identificar que, do total acumulado entre os anos de 2008 a 2011, que é de 2.419.074, os benefícios foram distribuídos desta forma: 44,36% foram destinados à Alimentação, 3,08% para Moradia Estudantil, 8,2% para Transporte, 9,22% para Assistência à Saúde, 3,43% para Inclusão Digital, 7,89% destinados à Cultura, 10,82% para auxílio Esporte, 0,13% à Creche e 12,88% destinados ao Apoio Pedagógico.

O Pnaes é acompanhado e aperfeiçoado pelo Fonaprace de modo a tornar suas ações exequíveis em todas as universidades federais, respeitando as características e perfis específicos. Por essa razão, um estudo foi realizado pela Fonaprace entre outubro e dezembro de 2010, para reavaliar o perfil dos estudantes de graduação das universidades federais e atualizar informações e identificar novos parâmetros para embasar e retroalimentar políticas, programas e projetos desenvolvidos nas universidades federais, especialmente para favorecer a implantação da política de assistência estudantil, principalmente em relação à expansão dos benefícios destinados a garantir as condições de permanência e conclusão de curso dos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica (FONAPRACE, 2011).

Algumas informações importantes podem ser destacadas desse estudo, principalmente quanto à participação dos estudantes em programas assistenciais, entre as quais se mencionam as seguintes: os principais beneficiados são os estudantes das classes C, D e E; os programas de alimentação, bolsa permanência e transporte são os mais difundidos; em torno de 15% dos estudantes utilizam os programas de alimentação, e essa participação aumenta linearmente da classe A para a classe E em todas as regiões; quase 11% dos estudantes são atendidos pelos programas de bolsas de permanência, e esse número dobra na região Norte; os estudantes das classes C, D e E são os mais beneficiados por esses programas (FONAPRACE, 2011).

Os programas de transporte, que ocupam lugar de destaque na assistência estudantil, atendem a 10% dos estudantes, sendo amplamente utilizados pelas classes C, D e E em todas as regiões do país. Excetuando-se a região Centro-Oeste, na qual o percentual de estudantes que utilizam transporte próprio supera o de transporte coletivo (41,8% contra 39,6%), nas demais regiões, mais da metade dos estudantes utilizam transporte coletivo para ir à universidade. Os percentuais mais altos estão nas regiões Norte e Nordeste (64,0% e 61,1%, respectivamente) (FONAPRACE, 2011).

Quanto à situação de moradia, grande parte dos estudantes reside com os pais ou companheiros; 25,3% residem em casa de amigos, casa de familiares, casa mantida pela família, pensão, hotel, pensionato e/ou república; apenas 2,5% moram em residência universitária, com destaque para as regiões Norte,

com apenas 0,63%, o menor percentual, e Sul, com 3,46%, o maior percentual (FONAPRACE, 2011).

Outra informação de grande relevância, conforme dados do Fonaprace (2011), é quanto aos índices de trancamento de matrícula, que é de 12,4%. Desse universo, 16% ocorrem por insatisfação com o curso, 10% por motivos de saúde e 15% por motivos financeiros. O trancamento de matrícula por insatisfação com o curso é maior nas classes A e B, enquanto por impedimento financeiro é maior nas classes C, D e E. O impedimento financeiro das classes C, D e E para a continuidade de seus cursos de graduação reafirma a necessidade de ampliação dos recursos do Pnaes para eliminar essa causa de trancamento de matrícula.

Frente a essas questões, é necessária a discussão sobre a qualidade do ensino. Compartilhamos com Paula (2009, p. 19) a ideia de que a “democratização do acesso ao ensino superior só se dará de forma satisfatória com a expansão qualificada das instituições públicas, com garantia de infraestrutura e pessoal qualificado, o que requer recursos e investimentos por parte do governo”. Com a ampliação do acesso das camadas populares à universidade, proporcionada principalmente pelo Reuni, é imprescindível que esse acesso seja acompanhado por políticas de permanência claras e eficientes.

Constata-se, ainda, que são muitos os desafios para a consolidação de uma política de assistência estudantil efetiva. Podemos afirmar que, se o Pnaes é uma política importante quanto à ampliação da possibilidade e geração de condições de permanência na Educação Superior, a realidade demonstra que, uma vez possibilitado o acesso e a permanência dos estudantes, essa política se torna fundamental, a fim de que o chamado processo de democratização seja considerado efetivo.

Cabe sublinhar que as questões que apontamos neste capítulo assentam os limites e possibilidades no processo de luta pelos direitos dos estudantes, exigindo dos sujeitos envolvidos nesse processo um olhar crítico. A universidade é um campo de disputas e envolve interesses, sobretudo econômicos. Os dados refletem a necessidade de implementação de uma política baseada em uma profunda discussão, com novas perspectivas na ampliação de recursos e programas que permitam uma efetiva inserção social.

Considerações finais

O Pnaes representa um avanço e enfatiza o quanto são necessários investimentos em assistência estudantil. Contudo, entendemos que a assistência estudantil ainda não é garantia de mudança estrutural ou de transformação da realidade dos estudantes por ela atendida, nem mesmo que os recursos destinados à assistência estudantil serão suficientes para garantir a manutenção dos estudantes que ingressam nas Ifes. Entretanto, devemos reconhecer os grandes avanços no processo de conscientização em relação aos problemas vivenciados no meio acadêmico, principalmente como resultado dos processos econômicos.

A assistência estudantil, seja por meio de programas ou projetos, precisa desenvolver ações que atendam a todos os estudantes em suas necessidades, na condição de sujeitos em formação. Nessa perspectiva, chega-se à compreensão de que uma política de assistência deve estar integrada ao desenvolvimento social e ao exercício pleno da cidadania, transformando-a, efetivamente, em política de Estado, e não apenas em uma política de governo. Para o Pnaes, as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Entendemos que o processo de desenvolvimento de melhorias das ações voltadas à permanência dos estudantes no Ensino Superior implica, além da manutenção, a expansão e ampliação dos programas assistenciais. Os dados refletem a necessidade de implementação de uma política baseada em profunda discussão, com novas perspectivas na ampliação de recursos e programas que permitam uma efetiva inserção social.

A efetiva democratização da educação deve vir acompanhada de medidas efetivas de assistência estudantil que promovam auxílio, conforme ações sugeridas pelo Pnaes, e tenham como prioridade viabilizar a igualdade de oportunidades, além de contribuir para minimizar as situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras

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: 9 jun. 2018.

ALVES, J. M. A assistência estudantil no âmbito da política de Ensino Superior Pública. *Serviço Social em Revista*, v. 5, n. 1, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.ssrevista.uel.br>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. 2008. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2017.

ARAÚJO, F. S.; BEZERRA, J. C. B. *Tendências da Política de Assistência ao Estudante no contexto da Reforma Universitária Brasileira*. 2007. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/cff899684c7ef149b573Fabr%C3%ADcia%20Silva%20de%20Ara%C3%BAjo.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ARAÚJO, J. O. *O elo assistência e educação: análise assistência/desempenho no Programa Residência Universitária alagoana*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 5.612*, de 26 de dezembro de 1928. Autoriza o Governo a criar, em Paris, a Casa do Estudante Brasileiro. Rio de Janeiro, 1928. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-5612-26-dezembro-1928-561387-publicacaooriginal-85007-pl.html>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Assembléia Constituinte. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em 11/02/2013>. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 69.927*, de 13 de janeiro de 1972. Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa de Trabalho. Brasília, 1972. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.096*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007a. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2007/decreto/d6096.htm/>. Acesso em: 15 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Nº 39*, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Relatório do Primeiro Ano*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 fev. 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.234*, de 20 de dezembro de 2010: Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Presidência da República Federativa do Brasil. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa 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. Brasília, 2010b. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/eventos/enem/documentos/portaria_mec_25_28.12.2010.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CHAUÍ, M. S. *Escritos sobre universidade*. São Paulo: Unesp, 2001.

COSTA, S. G. *A permanência na Educação Superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil*. Florianópolis, 2009. Disponível em: <www.inpeau.ufsc.br>. Acesso em: 13 fev. 2017.

FÁVERO, M. L. A. *Universidade e poder, análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FINATTI, B. E. *Assistência Estudantil na Universidade Estadual de Londrina/UEL*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS. *Assistência estudantil: uma questão de investimento*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/assist_est.html>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS. *Plano Nacional de Assistência Estudantil – Aprovado pela Andifes*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2017.

FONAPRACE – FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS. *Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras*. Brasília, 2011.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 99-122.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. I. *Educação Superior: democratizando o acesso*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2004.

PAULA, M. F. Reforma da Educação Superior do Governo Lula: as políticas de democratização do acesso em foco. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, v. 1, n. 1, p. 152-172, nov. 2009.

RODRIGUES, M. M. A instabilidade da universidade vista a partir das contradições de suas crises: crise da hegemonia, crise da legitimidade e crise institucional. *Educação e Filosofia*, v. 15, n. 29, jan./jun. 2001. p. 129-140. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/717>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SPOSATI, A. *Assistência x Assistencialismo x Assistência Social*. Coletânea de Textos Básicos para I Conferência Nacional de Assistência Social – CNAS e ABONG. Brasília, 1997.

VASCONCELOS, N. B. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil. *Revista da Católica*, v. 2, n. 3, p. 399-411, 2010. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosv2n3/29-Pos-Graduacao.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2012.

Ensino Superior, acesso e evasão em Engenharia da Computação: identidades discentes, projetos e tutoria

Fani Averbuh Tesseler⁹³

Leticia Vieira Guimarães⁹⁴

Aaron Concha Vásquez Hengles⁹⁵

Debora da Silva Motta Matos⁹⁶

Introdução

Neste capítulo, busca-se refletir sobre as dificuldades apresentadas pelos estudantes do curso de Engenharia de Computação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade de Guaíba, considerando o índice de repetência e evasão em determinados componentes curriculares. Tal reflexão emerge de tentativas de compreender o problema e apontar resolução por meio de propostas de trabalho com os alunos. É nessa perspectiva que se desenvolveu o Programa de Tutoria para Redução da Evasão e Aumento do Desempenho Acadêmico, com foco na estratégia professor-tutor, com vista a auxiliar na formação geral do aluno e capacitá-lo como agente de suas próprias escolhas ao buscar preencher lacunas em sua formação.

Leva-se em consideração, na reflexão proposta, a política de ampliação de acesso ao Ensino Superior no Brasil, via reformas educacionais, aqui identificadas por meio da opção político-pedagógica da Uergs, expressa em sua lei de criação, que prevê metade de suas vagas para alunos economicamente hipossuficientes, e ainda 10% de cota para negros e indígenas. Também são considerados os índices de aprovação nas provas nacionais e dados de repetência e evasão. Tendo em vista esse contexto, aspectos como a inserção de alunos hipossuficientes na universidade

⁹³ Doutora em Educação. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

⁹⁴ Doutora em Ciência de Computação e Engenharia de Sistemas. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

⁹⁵ Mestre em Engenharia Elétrica. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

⁹⁶ Doutora em Ciência da Computação. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

e os usos dos produtos⁹⁷ agora socialmente disponíveis, e de certa forma impostos a eles pela cultura dominante, também motivaram a estratégia professor-tutor. Quanto aos produtos transcritos no acesso recentemente aberto à universidade pública, observou-se que acarretam dificuldades a serem superadas.

É importante mencionar, nesse sentido, as tentativas da professora Dra. Leticia Guimarães de compreender o problema e apontar resolução com relação ao componente curricular denominado Introdução à Engenharia de Computação, que foi elaborado para motivar os estudantes ingressantes no curso a continuarem seus estudos e a enfrentarem as dificuldades no aprendizado de componentes curriculares da área da Matemática, como o Cálculo Infinitesimal, Geometria Analítica, Lógica e Algoritmos.

Objetivou-se, ainda, proporcionar aos estudantes o sentido das possibilidades de atuação na profissão e a busca da inserção na vida universitária, já que muitos alunos ingressantes no curso não têm qualquer orientação quanto à estrutura da universidade e sua diferença com relação à Educação Básica, com relação a aspectos tais como responsabilidade pelos próprios estudos, diversidade de horários das aulas ou liberdade na escolha dos componentes curriculares por semestre, por exemplo.

As estratégias apresentadas neste capítulo foram adotadas para todos os alunos que ingressaram no referido curso a partir de 2015. Conforme os dados levantados pela instituição, aproximadamente metade dos alunos evade-se entre um e um ano e meio de curso. Observou-se que os diversos motivos para a evasão levantados pela Uergs divergem conforme a região, o curso, o corpo docente, entre outros aspectos. Por isso, tem sido feito acompanhamento com os alunos ingressantes para conhecer as causas e, assim, implementar ações que gerem redução dos índices de evasão.

Considera-se o número de estudantes matriculados no segundo semestre no mesmo ano de ingresso para verificação da evasão ocorrida. Como o período crítico para a tomada de decisões ocorre nos anos iniciais de ingresso na universidade, justificam-se estratégias que objetivem a permanência dos alunos no curso.

⁹⁷ Pode-se exemplificar produtos como cotas com a finalidade de inclusão, programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni), entre outros programas.

A universidade abriu-se para as classes populares há bem pouco tempo; todavia, observa-se que boa parte dos estudantes não está preparada para a vida acadêmica, o que decorre da diferença de níveis socioeconômicos. Os alunos hipossuficientes assumem outras obrigações na vida cotidiana, e não conseguem, por isso, dedicar-se exclusivamente à universidade. Ou seja, a abertura da universidade proporcionou uma multiplicidade de perfis de estudantes anteriormente rara, e entende-se que todos os estudantes deveriam ter as mesmas condições para terminar seus estudos.

Esses novos alunos movimentam, de certa forma, o sentido do entendimento dos significantes e significados do estar no Ensino Superior. Vale lembrar o alerta de Certeau (2014), ao tratar daquilo que se configura como uma situação dada, uma verdade incontestável e que contém em si seu contrário, ou seja, “um movimento de micro-resistências, as quais fundam, por sua vez, microliberdades, mobilizam recursos insuspeitos e assim deslocam as fronteiras verdadeiras da dominação dos poderes sobre a população anônima” (CERTEAU, 2014, p. 17).

Enfim, importa saber quem são os alunos hipossuficientes, como constroem suas identidades e seus saberes locais, comunais, globais. A proposta de redução da evasão é exatamente possibilitar a esses alunos acompanhar o curso e superar as dificuldades inicialmente apresentadas. Entre as estratégias que têm sido utilizadas, estão tutoria, monitoria, aulas de nivelamento e projeto prático. Nos últimos três anos, tem sido realizada, na Uergs, uma pesquisa quantitativa com os acadêmicos ingressantes do curso de Engenharia de Computação, por meio de questionários, conforme anexo, a fim de identificar outras possibilidades para a permanência. Tentou-se identificar necessidades e dificuldades apontadas nas respostas dos alunos, considerando que o ambiente acadêmico e até mesmo o próprio propósito de ingresso na universidade são novidade para a vida discente. Frente a isso, propôs-se um programa de tutoria com o objetivo de obter maiores informações quanto às principais razões da evasão dos alunos e de realizar o acompanhamento do desempenho dos alunos que ingressaram em 2015, 2016 e 2017. Trata-se do Programa de Tutoria para Redução da Evasão e Aumento do Desempenho Acadêmico (doravante Programa de Tutoria).

Juntamente com o Programa de Tutoria, foi observado o resultado gerado pelo componente curricular Introdução à Engenharia de Computação, no qual os ingressantes recebem diretamente a orientação sobre o curso e a profissão de engenheiro que será adquirida na conclusão de seu curso. Os docentes do curso atuaram no papel de professores-tutores e orientaram os alunos ingressantes a melhor organizar o estudo e auxiliaram-nos em procedimentos necessários em componentes curriculares que apresentassem maior dificuldade de compreensão dos conteúdos.

Com a tutoria, a ideia foi criar e, quando preciso, alterar o programa de estudo dos alunos, a fim de que conseguissem bons resultados no curso. O professor-tutor auxiliaria quando houvesse ausências nas aulas, auxiliaria no cumprimento do programa de ensino e na reflexão sobre os resultados obtidos nas avaliações, além de poder, de uma maneira mais direta e simples, reportar incertezas e desmotivações referentes às dificuldades encontradas ao longo do início do curso. A tutoria foi realizada sempre com os alunos ingressantes e apenas durante o primeiro ano de curso. Embora o ingresso seja anual, sempre no primeiro semestre, o acompanhamento ocorreu no primeiro e segundo semestres de curso, sendo no segundo semestre mais superficial. Assim, a partir do ingresso das turmas de 2015, 2016 e 2017, os discentes têm sido acompanhados durante seu primeiro ano na universidade, ano em que os alunos ingressantes relatam ser de grandes mudanças em suas vidas.

Em termos de estrutura textual, este capítulo retrata as ações efetivas dos projetos acima brevemente comentados. A seção 1 apresenta os primeiros desafios lançados já no início do curso pelo componente curricular Introdução à Engenharia de Computação, que relata a mudança nas atitudes dos discentes ingressantes. Na seção 2, é detalhada a estratégia de caracterização do aluno ingressante por meio de questionário e é apresentada a análise dos dados obtidos a partir dele. A seção 3 detalha o Programa de Tutoria e os avanços alcançados com essa estratégia. Por fim, são apresentadas as considerações obtidas com a análise de todas as estratégias utilizadas.

Ingresso na vida acadêmica: primeiros desafios

Desde o início da década de 1990, no Brasil, cresceram os incentivos governamentais para ampliação do acesso ao Ensino Superior, com base o Plano de Desenvolvimento da Educação⁹⁸ (PDE). A partir de então, pode-se reconhecer, em todo o país, um crescimento da oferta e de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES), o que se evidencia no último Censo da Educação Superior, realizado em 2016. Segundo esses dados, obtidos na página eletrônica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve, nesse ano, uma entrada de 10,6 milhões de alunos no Ensino Superior, enquanto apenas 1,1 milhão de estudantes concluíram os estudos⁹⁹. Esses dados demonstram que, embora se tenha aumentado de forma expressiva, nos últimos anos, o acesso ao Ensino Superior, ainda há grandes problemas para manter esses estudantes nas IES. Outra questão que se pode identificar, a partir desses mesmos dados, é que cursos de Engenharia, como o referenciado neste estudo, têm uma chance 30% maior de evasão, ao serem comparados com os outros cursos (CAMPOS, 2016). Logo, essa realidade atual precisa ser verificada, conforme se observa no decorrer deste capítulo.

Considerando dados do Inep, observou-se desconhecimento de conceitos inerentes à área de Engenharia, aos quais se supõe que os alunos ainda não tenham tido acesso de forma adequada. Trata-se de conceitos de caráter formativo, instrutivo, introdutório ou relacionados à futura atividade profissional. O oferecimento de um componente curricular que supra essas carências atende primordialmente às expectativas de atenuar o processo de adaptação desses discentes quando do ingresso em uma IES na área de Engenharia.

Para Bazzo e Pereira (2006), um componente curricular introdutório não é algo que irá resolver todos os problemas encontrados na transição do Ensino Médio para o Superior, mas oferece contribuição para diminuir as dificuldades dos alunos que ingressam na área da Engenharia no Brasil, com enfoque nas

⁹⁸ Trata-se de um conjunto de programas que visam a melhorar a educação no Brasil. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/27690/saiba-o-que-e-e-como-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

⁹⁹ Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

habilidades específicas. Importa ressaltar que a oferta de componentes curriculares introdutórios não atende a todas as questões envolvidas, uma vez que, ao ingressar em instituição com normas pré-estabelecidas, cada aluno procura adaptar-se às novas exigências e diretrizes. Segundo o mesmo autor, a profissão na qual esses alunos estão se formando é fruto de um trabalho desenvolvido ao longo de muito tempo, com dedicação e investimentos em anos e anos de vida, em debates, e com decepções e alegrias quando das soluções de problemas.

Todos aqueles que estão envolvidos no processo precisam considerar não só os desafios do presente, mas também a capacidade de cada um de manter-se constantemente renovado, numa sociedade da informação que está mudando rapidamente e buscando novos meios para a execução de sempre novos objetivos. Tendo em vista a realidade das inovações constantes, propôs-se, para as aulas do componente curricular introdutório, a possibilidade de novas atividades, o que é desafiador, pois requer lidar com surpresas, dúvidas e experiências, que requisitam novas ideias para a resolução de problemas de forma mais efetiva.

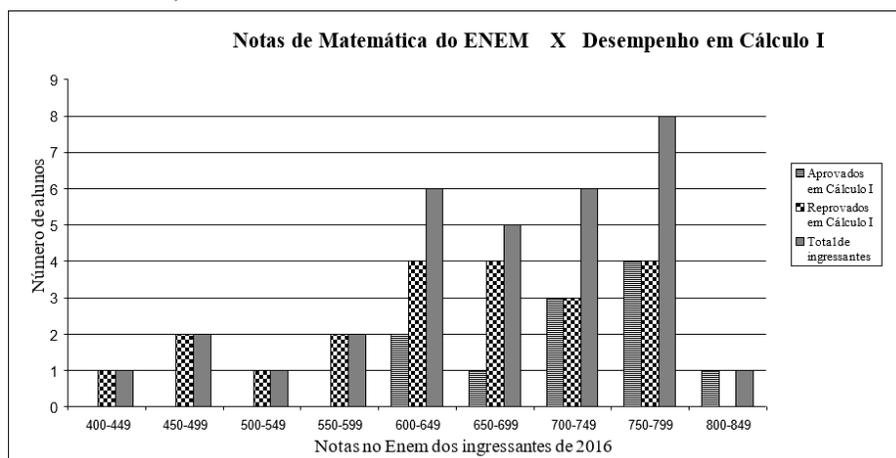
Criada em 2001, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs) é uma instituição pública, de ensino gratuito, tal qual outras universidades estaduais *multicampi* do Brasil, e encontra-se espalhada geograficamente em sete regiões do Estado do Rio Grande do Sul e em 24 unidades. Como sua gênese se volta a sujeitos que até então não possuíam condições de conquistar uma vaga no Ensino Superior, a Uergs destina 50% de suas vagas a pessoas hipossuficientes economicamente¹⁰⁰, enquanto 10% são reservadas a pessoas com deficiências, em todos os cursos oferecidos, conforme a Lei nº 11.646/2001.

Recentemente, foi instituído um projeto de acompanhamento dos alunos com algum tipo de deficiência por meio de uma monitoria individual; neste caso, o monitor auxilia exclusivamente o aluno deficiente em suas atividades curriculares. No entanto, os coordenadores, professores, gestores e funcionários técnico-administrativos perceberam, ao longo dos últimos anos, que as dificuldades apresentadas não se referiam apenas aos alunos com deficiência, mas também ao amadurecimento dos alunos para enfrentar os novos desafios que a universidade lhes apresentava.

¹⁰⁰ Para a Uergs, são consideradas pessoas hipossuficientes, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os alunos pertencentes a famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo e meio nacional.

Em relação à investigação, quanto ao desempenho dos alunos ingressantes na universidade e sua trajetória estudantil e familiar até sua chegada ao curso, levando em consideração possíveis lacunas no desenvolvimento do Currículo Básico da Educação Básica, do Fundamental até o nível Médio, realizou-se a verificação das notas obtidas pelos ingressantes na área de Matemática e Tecnologias na prova do Enem. Relacionou-se o resultado obtido nessas provas ao aproveitamento obtido por esses alunos no componente curricular Cálculo I, do primeiro semestre, considerado pelos alunos um dos mais difíceis na área das Engenharias da Computação, e que representa maior índice de reprovação dentre todos os componentes curriculares do curso de Engenharia de Computação na Uergs. A Figura 1, a seguir, mostra o número total de ingressantes nesse curso, no ano de 2016 (o ingresso ocorreu apenas no primeiro semestre), o número de aprovados, de reprovados, considerando as notas obtidas no Enem.

Figura 1 – Gráfico relativo à aprovação dos alunos em Cálculo I e às respectivas notas do Enem, no ano de 2016



Fonte: Dados da pesquisa

A análise desse gráfico (Figura 1) nos leva a três conclusões: (1) a faixa de valores das notas dos alunos ingressantes é ampla, já que há alunos com notas de 400 a 850 pontos; (2) não houve alunos aprovados em Cálculo I com notas em Matemática abaixo de 600 pontos; (3) há estudantes, mesmo com notas acima

de 600 pontos, que não conseguiram aprovação em Cálculo I. Evidencia-se, com essas observações, que existem, no mínimo, dois grupos de estudantes com maior e menor preparação para iniciar o curso e receber a nova linguagem matemática apresentada a eles em Cálculo I, mas não somente neste componente curricular. Esses números apontam que estudantes com notas abaixo de 600 necessitam de ajuda efetiva e sistemática, e de certa forma especial, para mudar tal realidade. Pontua-se, também, a existência de alunos que, mesmo com alto desempenho no Enem, não conseguem transpor as dificuldades trazidas no início da vida acadêmica, como, por exemplo, métodos de avaliação mais rigorosos do que os vivenciados na Educação Básica e necessidade de uma dedicação maior aos estudos.

Dessarte, o acesso agora aberto, na chamada Era da Informação em que vivemos, a uma gama da população que outrora não tinha acesso a esse nível de ensino gera, na Uergs, momentos paradoxais do ponto de vista da aprendizagem e da construção de sujeitos, já que está colocada a necessidade de uma nova identidade cultural, diferente da que se tinha anteriormente. Há que se refletir sobre o processo de aprendizagem e sobre a busca da qualidade da formação desses sujeitos sociais, conforme argumenta Pozo (2004).

Caracterização do aluno ingressante

Diversos pesquisadores analisam as causas da evasão no Ensino Superior (RISTOFF, 1999; SILVA FILHO et al., 2007; TIGRINHO, 2008), o que demonstra ser relevante pesquisar os possíveis fatores correlacionados a esse fenômeno na Uergs. Pode-se salientar, ainda, as descrições de Martins et al. (2013), Vaz et. al. (2014), Fleury et. al. (2014) e Da Silva et al. (2016), que apontam uma grande dificuldade por parte dos alunos que iniciam a universidade, principalmente no que se refere aos cursos de Engenharia no Brasil.

Entre as estratégias utilizadas pelo curso de Engenharia de Computação, para contornar tal problema, a primeira analisada foi a monitoria acadêmica no componente curricular de Introdução à Engenharia da Computação, o que não se mostrou tão efetivo, neste caso, com relação à redução do abandono e evasão do curso por insucesso. O resultado obtido foi o reforço dos discentes com

maior capacidade cognitiva, o que já era esperado e se efetivou progressivamente ao longo do curso. A segunda alternativa utilizada foi a criação de um curso preparatório na área de Ciências Exatas, também conhecido como programa de nivelamento, compreendendo os conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, que se mostraram deficitários no desempenho dos alunos atendidos. Desta feita, também não foi possível atingir os objetivos desejados, porque grande parte dos alunos que apresentava baixo rendimento nos componentes curriculares não reconhecia o quanto essa atividade poderia auxiliá-los a suprir a carência de seus conhecimentos, o que podia ser observado pela rapidez com que se ausentavam.

Diante desse diagnóstico, planejou-se o estudo aqui relatado, que foi realizado em duas etapas. Primeiramente, buscou-se compreender a situação por meio de um levantamento dirigido aos estudantes do curso de Engenharia de Computação da Uergs, participantes do componente curricular de Introdução à Engenharia de Computação, conforme mencionado anteriormente. Foi elaborado um questionário, conforme consta do Anexo I deste capítulo, dirigido aos alunos ingressantes no curso no primeiro semestre dos anos de 2014 e 2015, cujos resultados propiciaram ações a partir de 2015. As questões, que eram respondidas voluntariamente, foram organizadas em três categorias: (1) histórico escolar, (2) contexto socioeconômico e (3) perspectivas dos alunos em relação ao curso. Nessa primeira etapa, portanto, o objetivo foi buscar melhor compreensão do perfil dos alunos, com o objetivo de promover encaminhamento de possíveis soluções no combate à evasão.

O estudo, quanto a sua natureza e quanto a seus objetivos, caracteriza-se como pesquisa-ação. Inicialmente, recorreu-se a questionários para caracterização dos alunos ingressantes no curso de Engenharia de Computação, na unidade de Guaíba, na Região Metropolitana de Porto Alegre. Quando realizada a análise dos questionários, na primeira etapa, usou-se a análise quantitativa simples de compilação dos dados. Essa abordagem permitiu o entendimento dos sujeitos em si e de suas relações com a escolha pela universidade e pelo curso e permitiu ainda identificar a falta de clareza sobre as escolhas de muitos alunos.

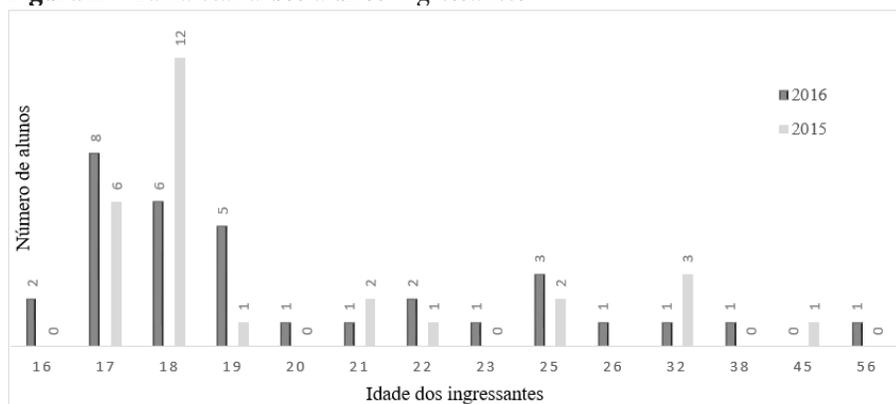
Com base nas informações obtidas, a segunda etapa compreendeu a aplicação de uma proposta de ação que efetivamente tentasse sanar as deficiências

apontadas por essas análises, obtidas a partir do questionário. Entre as soluções experimentadas, a que mais tem se mostrado eficiente é o Programa de Tutoria, pois pressupõe a intervenção direta na realidade discente, por meio da participação e envolvimento dos professores-tutores com seus alunos.

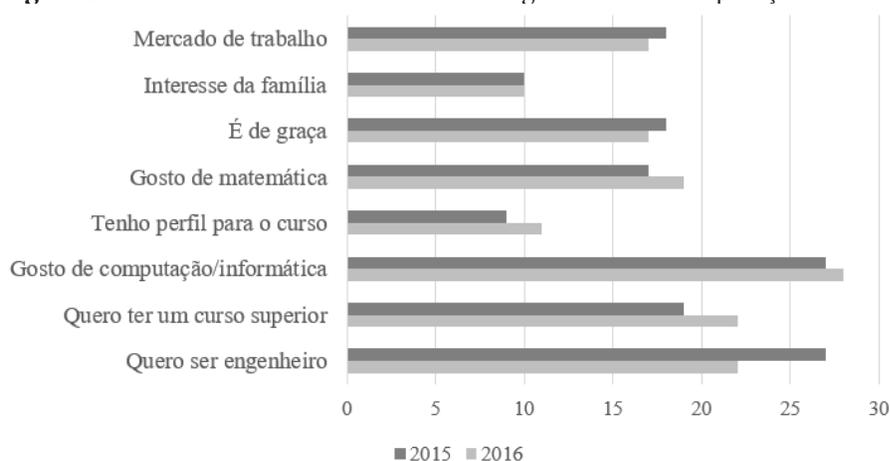
Explica-se que esse formato se contrapõe ao paradigma de ensino tradicional, que pressupõe a distância entre pesquisadores e pesquisados, e que se propõe, enfim, à constituição de grupos integrados capazes “de tomada de decisões e resolução de problemas que atingem a todos no grupo” (MINAYO, 2003, p. 42). Como argumentam Pimenta e Franco (2008, p. 33), “no processo da pesquisa-ação é preciso diagnosticar uma dada situação, formular uma estratégia de trabalho, desenvolver estratégias e uma avaliação eficiente, para, em seguida, analisar e compreender a nova situação. ”

Torna-se necessário esclarecer que o questionário estruturado vem sendo aplicado desde 2011, com aperfeiçoamentos periódicos, aos acadêmicos ingressantes no referido curso durante a primeira semana de aula na graduação, especificamente na primeira aula do componente curricular Introdução à Engenharia de Computação. O primeiro questionário foi elaborado de forma semiestruturada, uma vez que se esperavam respostas com maior descrição de informações por parte dos estudantes; porém, a maioria deles não conseguia elaborar resposta. Dessa forma, utilizando-se as poucas respostas recebidas, foi possível reelaborar o questionário até o formato atual. Os dados trouxeram à tona características dos discentes que podem ser consideradas importantes para a contribuição da compreensão da evasão ocorrida durante os primeiros semestres do curso.

Os gráficos das Figuras 2 e 3 foram obtidos com os dados provenientes dos questionários aplicados nos anos de 2015 ($n=28$) e 2016 ($n=33$), sendo n o número total de alunos quando o projeto de tutoria foi implementado, e os dados se estruturaram a partir dos questionários aplicados.

Figura 2 – Faixa etária dos alunos ingressantes

Fonte: Dados da pesquisa

Figura 3 – Motivos da escolha do curso de Engenharia de Computação

Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico da Figura 2 mostra uma concentração de alunos ingressantes na faixa entre 17 e 19 anos. Nessa idade, esses estudantes ainda carregam consigo a metodologia de ensino e avaliação que vivenciaram na Educação Básica. Além disso, é possível observar a pouca maturidade para analisar a realidade ou o contexto social na faixa etária dos alunos ingressantes. Como podemos verificar

em algumas obras de Zygmunt Bauman¹⁰¹, na modernidade tardia, de modo geral, há um processo de individualização que se refere aos mecanismos que projetam a percepção dos problemas sociais como problemas individuais, creditados a disposições psicológicas e familiares e estando à mercê da mídia, analisada por Bauman (2001) como produtora de necessidades artificiais e imediatas.

Observa-se, no convívio em sala de aula, a tendência do imediatismo; ou seja, impera a preocupação maior com o agora, com a busca do consumo estabelecido pela propaganda massiva da mídia. Esse efeito das necessidades em curto prazo é mais uma dificuldade para a permanência no curso de Engenharia de Computação, já que, normalmente, a entrada no mercado de trabalho precisa ser adiada, uma vez que o curso é em turno integral, e, com isso, a aquisição de bens também precisa ser deixada para mais tarde.

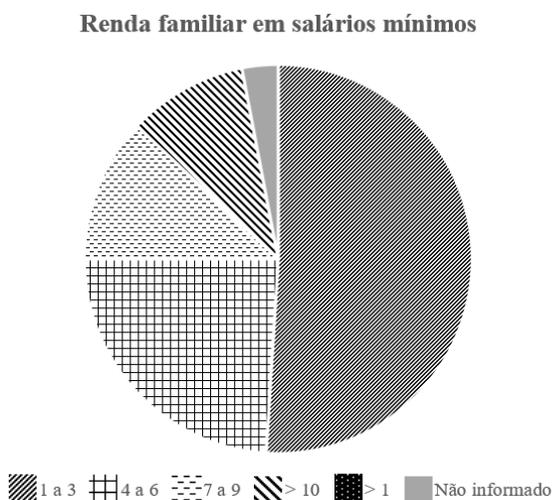
A Figura 3 mostra que a escolha do curso de Engenharia de Computação pauta-se no interesse em informática, seguido de perto pela opção de querer ser engenheiro. A questão elaborada para verificar os motivos que levaram o estudante a ingressar no curso tem múltiplas escolhas, e o estudante pode marcar uma opção ou mais, ou ainda descrever textualmente um motivo que não esteja listado.

A configuração da renda familiar da população de estudantes, vista na Figura 4, a seguir, mostra a situação econômica precária da maioria dos alunos do curso de Engenharia de Computação da Uergs, já que mais de 50% das famílias se sustentam com até três salários mínimos. Tal questão evidencia o fato de a universidade oportunizar o ingresso de alunos que muitas vezes não teriam condições de acesso à universidade e destinar 60% de suas vagas a cotas. Conforme as respostas obtidas por meio dos questionários, a atividade extracurricular preferida pelos estudantes ingressantes é o estágio. As atividades extracurriculares devem promover a formação do estudante como um indivíduo social e cultural. Ao mesmo tempo, espera-se que essas ações facilitem a formação do espírito de equipe e apoiem o surgimento de lideranças, aumentando os vínculos entre o estudante e a instituição. A questão elaborada se apresenta com múltiplas escolhas, e o estudante pode escolher uma opção ou mais ou ainda descrever

¹⁰¹ Sociólogo polonês, autor de vários livros, que criou o conceito de modernidade líquida. Indica-se a leitura das obras intituladas *Modernidade líquida*, de 2000; *A sociedade individualizada*, de 2001; *Comunidade: a busca por um mundo atual*, de 2001; e *Tempos líquidos*, de 2006.

textualmente atividades que não estejam listadas (veja-se Anexo I). As opções “Bolsista IC” e “Diretório” se referem a obter uma bolsa de Iniciação Científica e a participar de Atividades no Diretório Estudantil do curso, respectivamente. Porém, é importante enfatizar que grande parte dos estudantes ingressantes não experimentou a maioria das atividades sugeridas na pesquisa. Conforme os dados mostrados da Figura 4, outro ponto que deve ter influenciado na escolha de estágio seria a possibilidade de melhor remuneração, ao atuar nessa atividade, possibilitando maior colaboração do estudante na renda familiar ou na busca de bens, se for feita comparação com o que ocorre nas outras atividades sugeridas.

Figura 4 – Renda familiar em número de salários mínimos dos ingressantes de 2016



Fonte: Dados da pesquisa

No mesmo questionário estruturado, investigou-se sobre a formação dos alunos no Ensino Médio. Verificou-se que, nesse nível de ensino, mais de 50% dos estudantes formaram-se na rede pública, alguns dos quais na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses estudantes, em sua maioria, são aqueles cujas famílias recebem entre 1 e 3 salários mínimos.

Finalizando, realizou-se uma análise documental junto à Coordenadoria de Ingresso, Controle e Registro Acadêmico da universidade, setor que objetiva

caracterizar e controlar o quantitativo de matriculados e evadidos antes da realização do Programa de Tutoria, por meio de uma comparação das informações obtidas antes e após a realização do referido programa.

Implementação do Programa de Tutoria para Redução da Evasão e Aumento do Desempenho Acadêmico

Conforme já anunciado, o Programa de Tutoria iniciou-se como um projeto de extensão elaborado pelos professores da unidade de Guaíba, cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde se oferta o curso de Engenharia de Computação. A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, no artigo 206, garante: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Já no Regimento Geral da Uergs, em seu artigo 71, encontram-se as atribuições da Pró-Reitoria de Ensino, em que se salienta o item V, relativo a “coordenar ações que permitam qualificar o ensino de graduação e sua atualização” (BRASIL, 1988). Além disso, a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) publicou seu Plano Nacional de Assistência Estudantil (ANDIFES, 2007), resultado de estudos empreendidos desde 2004, pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace), que corroboram a indicação da responsabilidade da universidade em relação à aprendizagem e participação discente.

O Programa de Tutoria tem a finalidade de obter maiores informações quanto às principais razões da evasão dos alunos, que afeta de forma generalizada esse curso, já que é grande a evasão e repetência dos alunos, principalmente nos primeiros semestres. Para permitir tomar medidas apropriadas a fim de sanar os problemas que originam essa situação, a proposta é montar uma estratégia de tutoria e acompanhar o desempenho dos alunos ao longo de seu primeiro ano na universidade. Pretende-se, com essa atividade, obter dados que permitam comparar os resultados de evasão e desempenho dos alunos antes e após a conclusão do projeto.

Essa ação tem como atores o professor-tutor e o aluno tutorado: o primeiro deve conhecer a realidade discente, a fim de melhorar seu desempenho acadêmico; e o segundo deve inserir-se no contexto do Ensino Superior e da Uergs. Esse projeto foi implementado a partir do primeiro semestre de 2015. Após essa experiência, algumas estratégias foram estabelecidas em virtude do melhor entendimento das necessidades dos alunos, identificadas pelos tutores. Uma delas é o oferecimento de aulas de reforço para conteúdos da área de Matemática, já que alguns alunos demonstraram dificuldades e outros foram reprovados no componente curricular de Cálculo I. A Figura 5 indica, conforme pesquisa realizada com os alunos de todo o curso (tanto os que evadiram quanto os que haviam concluído o curso a até um ano), quais componentes curriculares são considerados mais difíceis no início do curso, e comprova que Cálculo I é efetivamente o componente curricular apontado pelos alunos como o de maior dificuldade.

Figura 5 – Componentes curriculares considerados mais difíceis no início do curso



Fonte: Dados da pesquisa

Na referida pesquisa, foram levantadas também informações sobre os outros motivos que levariam os alunos ingressantes a deixarem o curso. A Figura 6 aponta as respostas dadas pelos alunos que ainda estão matriculados ou que evadiram (não foram considerados os alunos graduados).

Figura 6 – Principais dificuldades apontadas pelos alunos no curso de Engenharia de Computação



Fonte: Dados da pesquisa

Caminhos explicativos

Na observação das dificuldades dos alunos ingressantes provenientes da ampliação de acesso ao Ensino Superior, com rápida permanência, abordam-se três caminhos explicativos, aqui brevemente delineados. O primeiro está relacionado à própria ampliação desse acesso ao Ensino Superior no Brasil, via reformas educacionais decorrentes de pressões internacionais/FMI e da LDBEN 9394/96, aliada à opção político-pedagógica da Uergs, expressa em sua lei de criação, que prevê a reserva de 60% das vagas para alunos economicamente hipossuficientes, incluindo a cota para negros e indígenas, sobre a qual não cabem, nesta reflexão, maiores explicações.

Esse contexto pode ser avaliado a partir do que Castells (2001, p. 84) explica sobre a construção de identidade girar “essencialmente em torno do princípio da identidade de resistência”. O autor refere-se ao processo de construção da sociedade em rede, realidade vivenciada por todos que, de uma forma geral, têm acesso à comunicação informatizada atual. Para esse autor,

vive-se em um mundo composto por fluxos e redes plenas de novos sentidos e significados, atribuídos à identidade global e apropriados de formas distintas pela comunidade local.

Castells (2001) argumenta que as comunidades locais se defendem inicialmente por meio do rompimento com as instituições da sociedade e da concomitante (re)construção de significados culturais, por vezes tradicionais, comunais, eternizados e não virtualizáveis, mas que, seguidamente, encontram-se não compreendidos, o que tem em sua derivação a reflexão posta pela relação entre essas novas identidades construídas e o sucesso e a permanência (ou não) dos jovens na universidade. A busca empírica para alcançar respostas e efetivamente pô-las em prática em sala de aula se construiria a partir do exame dessa relação, ou melhor, das partes que a compõem, enquanto processos de construção ou não de culturas novas e de identidades sociais ligadas à formação profissional.

Esse autor salienta que a resistência à dominação do global é que dá sentido ao mundo e à expressão de autonomia do simbólico, tanto no nível local quanto de classe, pois “passa a tornar-se a base para a construção de trincheiras defensivas, territorializadas em comunidades locais, em busca de autodefesa” (CASTELLS, 2001, p. 78). Trata-se de resistência contra a volatilização do tempo, e da permanente atualização dos fluxos e da história, valorizando-se o local, o território.

Aqui, insere-se o terceiro eixo dessa proposta, a questão pedagógica propriamente dita, ou seja, a compreensão mesma dos processos de ensino e, conseqüentemente, a qualidade do aprendizado, porque são dois lados da mesma moeda – processos de ensino e de aprendizagem sequer conhecidos pelos professores, quando esses acreditam que a quantidade de informações disponibilizadas deveria ser suficiente para ocorrer aprendizagem. Tal afirmação pode parecer apressada, mas, além das experiências diárias nas salas de professores em todas as instituições de ensino, onde docentes se queixam de alunos que não aprendem, há também inúmeros trabalhos na área apontando às qualificações e crenças docentes com relação ao tema (FREITAS, 1998).

Entretanto, em outras palavras, como argumentam Becker e Marques (2007),

[...] o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER; MARQUES, 2007, p. 43).

Essa afirmação vem corroborar a concepção de que não há conhecimento dado e que, se não houver interação do sujeito que aprende com outros e com o objeto do conhecimento, não ocorre aprendizagem. Afirmam ainda os autores:

Entendemos [...] a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade – a próxima e, aos poucos, as distantes (BECKER; MARQUES, 2007, p. 43).

A importância dessa citação é que permite discutir o processo de aprendizagem como uma prática reflexiva que se dá de forma integrada, a partir da oportunidade, criada pelo docente, de condições de interação entre os sujeitos e o objeto de aprendizagem, entre sujeitos e entre o próprio docente e seus alunos.

Para que se efetive a aprendizagem como centro do trabalho docente, não basta estudar técnicas de ensinar, mas assumir o trabalho a partir da realização de um diagnóstico do contexto, para, profissionalmente, poder proceder à tomada de decisões quanto à docência, atuar e avaliar a pertinência educacional e social do que se ensina e, principalmente, levar em conta o processo de construção do conhecimento por parte dos alunos.

Objetivos e metas alcançadas

O projeto permitiu que professores que normalmente não têm contato com estudantes ingressantes se tornassem professores-tutores e, assim, conhecessem a realidade desses alunos e fornecessem contribuições para a tomada de decisões, a melhoria da qualidade de ensino e a consequente redução do percentual de evasão.

Estudos referentes à evasão e à permanência no Ensino Superior, desenvolvidos por autores renomados da área, como Tinto (1997; 2012), evidenciam que a relação e proximidade dos participantes da comunidade acadêmica auxiliam no processo de permanência e adequação desses estudantes, principalmente no primeiro ano, que se coloca como o mais decisivo em termos de evasão ou permanência dos discentes.

No programa proposto, inicialmente, é realizado um acompanhamento do desempenho dos alunos. Além dessa ação, objetiva-se também melhor organização dos estudos, por parte dos alunos, a partir de uma orientação do professor-tutor, que poderá aconselhá-los com relação aos componentes curriculares a serem cursados no semestre seguinte, conforme o desempenho no semestre em questão. O professor-tutor acompanha a ausência dos discentes nas aulas, o cumprimento do programa de ensino e os resultados obtidos nas avaliações. Com isso, pretende-se que o aluno direcione esforços de modo mais efetivo e melhore seu desempenho no curso, ao mesmo tempo em que se possa aumentar sua motivação por meio do reconhecimento do valor da Educação Superior para si, para sua família e para a sociedade. Além disso, tem-se, como objetivo, proporcionar um ambiente acolhedor dentro da universidade, pois, como apontou Gaioso (2005), a ausência de laços afetivos na universidade é percebida pelos alunos como um dos elementos que levam à evasão.

A evasão é uma temática complexa, que combina uma série de variáveis que leva à interrupção de qualquer ciclo de ensino. O fenômeno abrange fatores históricos, políticos, econômicos, sociais e psicológicos que precisam ser observados para a tomada de decisões quanto às ações a serem implementadas.

Estratégia professor-tutor

A estratégia professor-tutor teve o objetivo de compor um grupo de professores que acompanhassem os alunos ao ingressarem nos primeiros semestres de 2015 a 2017 do curso de Engenharia de Computação. O número de alunos por professor-tutor foi definido de acordo com o número de alunos que ingressam

no curso e o número de professores participantes no projeto. Foi realizada uma consulta aos professores que ministram aulas no curso e todos concordaram com a participação, o que totalizou o número de dez professores-tutores. Nesse caso, como a oferta de vagas para o curso de Engenharia de Computação, no primeiro semestre, é de quarenta alunos, com todas as vagas preenchidas, tem-se quatro alunos por professor-tutor.

A designação dos alunos a seu tutor foi definida por sorteio, e cada tutor realizou encontros com periodicidade quinzenal. Nesses encontros, o professor-tutor teve a oportunidade de conversar com os alunos, acompanhar seu desempenho no curso e sugerir novas ações, diante de dificuldades e/ou dúvidas. Dessa forma, os alunos desenvolveram comprometimento com o curso e com o estudo, o que trouxe benefícios para sua formação e para a universidade. Somam-se a essa iniciativa as palestras motivacionais sobre a universidade, sobre o curso e sobre como criar uma metodologia de estudos por meio do componente curricular Introdução à Engenharia da Computação.

No primeiro encontro, o professor-tutor auxiliou na criação de um programa de estudos e, ao longo do semestre, acompanhou o desempenho de seus alunos, com orientações em relação às melhores alternativas individuais de estudo. A cada reunião de colegiado, o professor-tutor apresentava os resultados do acompanhamento realizado até o momento, assim como atitudes ou comportamentos peculiares que tivessem chamado sua atenção e que, por sua vez, pudessem ter sido motivo de reavaliação ou projeção de ações no aprendizado dos tutorados. Dessa forma, houve troca de informações e debates sobre cada aluno, o que é parte da pesquisa-ação.

A verificação do andamento do aprendizado dos alunos foi feita por meio do monitoramento do desempenho de cada um nos componentes curriculares ministrados no primeiro semestre do curso. Assim, os professores que ministraram esses componentes informaram os resultados das avaliações feitas ao longo do semestre a todo o grupo de professores, em reuniões de colegiado. Durante o segundo semestre de aplicação do Programa de Tutoria, o acompanhamento dos alunos continuou, mas de forma menos frequente, ocorrendo encontros entre professor-tutor e aluno mensalmente, por exemplo.

Considerações e proposições (en)caminhantes

Questionou-se aos professores do curso que já haviam ministrado o componente curricular Introdução à Engenharia da Computação como avaliavam a experiência do Programa de Tutoria. Alguns consideraram que se deveria complementar conteúdos nos quais os ingressantes sentem maior dificuldade, para prepará-los aos componentes curriculares de Matemática Básica e Eletricidade. Outros opinaram que seria mais apropriado trabalho com leitura de textos, relato e apresentação de trabalhos de pesquisa. Houve ainda os que afirmaram que se deveria propor trabalho prático de engenharia, entre outras sugestões.

Pensando nisso e tentando aglutinar as propostas que têm sido utilizadas nos últimos três anos com os alunos do curso de Engenharia de Computação, sem a pretensão de suprir as deficiências da Educação Básica, lançou-se um desafio aos estudantes. Solicitou-se que elaborassem propostas de projetos que pudessem ser realizados até o final do semestre. O intuito era que eles pudessem aprender Física e Matemática, entre outras habilidades consideradas acadêmicas, ao relatarem e apresentarem a implementação de um projeto da área de Engenharia de Computação. Ressalta-se que essa atividade tem sido realizada no primeiro semestre de cada ano desde 2011, embora apenas a partir de 2015 fosse efetivada em formato de projeto, e tem se observado o comportamento dos alunos diante desse desafio. Observa-se que a dificuldade maior está na própria construção de uma proposta de projeto, tendo em conta um trabalho prático de engenharia.

No componente curricular Introdução à Engenharia de Computação, é proposto a cada aluno que escolha um projeto a ser desenvolvido, sendo que se contará com a ajuda docente e de alunos monitores para o desenvolvimento dessa atividade. De maneira geral, notam-se três tipos de reações: (1) não apresentação de sugestão de projeto; (2) proposta ambiciosa demais; (3) proposta condizente com as possibilidades práticas, mas a ser realizada por grupo.

Esse contexto proporcionou observar que somente alguns alunos se engajam ativamente na realização do projeto, o que gerou a proposta, por parte dos docentes, de que os alunos apresentassem projetos de Engenharia de Computação mais simples, que pudessem ser efetivados em quatro meses, que é

a duração do semestre letivo na faculdade, a serem postados em páginas ou em vídeos na Internet. Entretanto, verificou-se que a maioria dos estudantes ficam dependentes desses exemplos de implementação de projetos simples de engenharia disponibilizados na Internet, sem procurar outros projetos que poderiam estar relacionados a soluções conforme suas experiências diárias.

Nas últimas edições do Programa de Tutoria, foi proposto o estudo de um componente conhecido como gerador de sinais, que poderia ser a base de mais de 50 projetos diferentes, todos dispostos em algum canal na Internet. Durante as aulas de Introdução à Engenharia de Computação, os alunos puderam montar um circuito em um dispositivo chamado matriz de prototipação e escolher a frequência do sinal a ser produzido pelo componente, gerando som ou acionando emissores de luz, por exemplo. Alguns alunos puderam fazer com que esses emissores piscassem em ritmo determinado por eles. A escolha da frequência se dá na determinação de dois componentes elétricos (resistores) e o jogo de valores desses dois resistores pode fazê-los atingir a frequência desejada ou próxima à desejada. Para isso, os alunos efetuaram operações simples em uma equação como multiplicação, soma e divisão, a fim de obter o valor do resistor adequado. Mesmo assim, a maioria esperou que o professor fizesse a escolha e efetuasse a equação para seus problemas. Durante a execução do projeto, por meio da observação direta, pôde-se constatar, mesmo que provisoriamente, a dificuldade com os componentes e com a elaboração do projeto. Boa parte dos estudantes nem ao menos tentou engajar-se no projeto, como se não precisasse das atividades a serem implementadas.

Foi possível observar, ao longo desses últimos três anos, um índice de reprovação maior em cada componente curricular. Além disso, verifica-se que muitos estudantes estão aparentemente sem motivação para decidir sobre o que desejam fazer. Essa situação remete ao que afirma Certeau (2014) sobre a presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção socioeconômica por educadores, por exemplo): tal presença “[...] não indica, de modo algum, o que é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam” (CERTEAU, 2014, p. 16).

A proposta é que a tutoria do professor mantenha o foco nestes dois eixos complementares: a) na compreensão e na possível tomada de decisão, desde a reflexão sobre como os alunos constroem sua identidade, a partir da inserção na sociedade em rede, considerando quem são e quais verdades e saberes trazem à universidade; e b) como se estrutura o ensino, em sala de aula, para uma população que, como classe ou grupo, era tradicionalmente varrida da possibilidade de inserção no nível universitário, com honrosas exceções.

A realidade de uma sociedade em fluxo constante provoca novas possibilidades de inserção social e de leituras, mas também se sabe que nada está previamente dado. As mudanças percebidas no Programa de Tutoria no curso de Engenharia de Computação têm dois aspectos: primeiro, os alunos, antes prováveis candidatos à evasão, permanecem no curso, durante o segundo semestre; segundo, o professor-tutor passa a entender a situação dos alunos. Sendo assim, os dois apresentam, em comum, a melhoria de suas relações interpessoais e com a universidade. Como a experiência com a tutoria evidenciou que uma grande parcela dos alunos não continuava seus estudos após o primeiro semestre, a partir de 2015, o Programa de Tutoria começou a ser avaliado sempre desde o ingresso dos alunos. Essa ação proporcionou resultados animadores.

Reuniões regulares entre os professores-tutores também foram realizadas, uma a cada mês. Nelas, foram discutidas não só as dificuldades de cada aluno que foi acompanhado por um tutor, mas também as formas de contribuição de cada um para o processo de ensino e de aprendizagem, com o objetivo de refletir sobre o sucesso para a permanência dos alunos na graduação. Com isso, buscou-se a formação de um professor reflexivo sobre a realidade dos mais variados alunos, com suas peculiaridades e formas diferenciadas de aprendizagem. Importa salientar brevemente que esse professor reflexivo, segundo Becker e Marques (2007), não tem a preocupação apenas com o que ensina, já que reflete sobre suas metodologias e didáticas, e preocupa-se com a forma como os alunos abstraem os ensinamentos, bem como com os motivos de insucesso na aprendizagem. Foi possível evidenciar ganho não só por parte dos alunos, que melhoraram seus rendimentos, mas também dos professores, que perceberam ser fundamentais para o sucesso do aluno na busca da formação.

Ao final do primeiro semestre, foi realizada uma análise dos resultados obtidos, comparando-se o desempenho dos alunos acompanhados por tutor com o desempenho dos alunos de anos anteriores, quando a tutoria não era aplicada. Verificaram-se ganhos qualitativos de aprendizagem e de permanência com uma tutoria bem-sucedida. Foram discutidas possíveis alterações no projeto a ser implementado nas próximas turmas, sugerindo-se, por exemplo, avaliações menores e com maior periodicidade para que medidas de auxílio aos alunos pudessem ser tomadas mais frequentemente durante o semestre letivo.

Apesar do contato mais próximo com o aluno ingressante, proporcionado aos docentes pelo Programa de Tutoria, ainda é difícil determinar os fatores que levam ao abandono. Porém, pode-se inferir as causas da permanência, uma das quais é o conhecimento sobre a realidade dos alunos por parte dos professores.

Dessa forma, mostra-se urgente continuar pesquisando as principais situações e dificuldades que levam à evasão universitária. Para isso, pretende-se conhecer o perfil sociodemográfico dos alunos e suas trajetórias estudantis até a chegada à universidade, bem como conhecer a situação daqueles que evadem. Embora o objeto de estudo apresentado aqui contemple todos os alunos ingressantes no curso de Engenharia de Computação, os casos de reserva de vagas tornam as situações analisadas ainda mais críticas, consideradas as condições precedentemente apresentadas. Considerando o perfil dos alunos avaliados neste estudo, pode-se dizer que esses, muitas vezes, caracterizam-se por serem os primeiros a ingressarem em curso superior na história familiar, sendo possível perceber a falta de orientação e de acompanhamento familiar ao recém-ingressante nos primeiros passos de sua vida acadêmica e até mesmo na escolha da área do curso. A partir dessa conjuntura, constata-se o baixo rendimento acadêmico e as dificuldades quanto à vida cotidiana durante o percurso universitário.

Foi possível, com o Programa de Tutoria, ampliar a compreensão das razões da falta de motivação e aparente apatia dos discentes com relação à própria carreira universitária, tanto para eles mesmos quanto para seus professores, no que tange às razões da evasão, enquanto se proporcionaram bases para novos projetos de incentivo à permanência na universidade.

Referências

- ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. *Plano Nacional de Assistência Estudantil*. 2007. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Biblioteca_071_Plano_Nacional_de_Assistencia_Estudantil_da_Andifes_completo.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BAUMAN, Z. *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. V. *Introdução à Engenharia: conceitos, ferramentas e comportamentos*. Florianópolis: UFSC, 2006.
- BECKER, F.; MARQUES, T. *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.
- CAMPOS, J. D. S. *Fatores explicativos para a evasão no Ensino Superior através da análise de sobrevivência: o caso da UFPE*. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- CASTELLS, M. *O poder da identidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DA SILVA, C. A. G. et al. Análise da influência da formação de Ensino Médio no desempenho acadêmico de estudantes de Engenharia. *International Journal of Alive Engineering Education*, v. 1, n. 2, p. 65-78, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ijaeedu/article/view/44378/24485>>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- FLEURY, A. L. et al. Uma experiência de ensino de estatística a distância para um curso de Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 33, n. 1, p. 37-47, 2014.
- FREITAS, L. *A produção de ignorância na escola*. São Paulo: Cortez, 1998.
- GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na Educação Superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.
- MARTINS, L. M. et al. Experiências adquiridas com o ensino da disciplina de processos químicos no curso de Engenharia de Produção. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 32, n. 1, p. 1-7, 2013.

MINAYO, M. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, S.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/860/873>> Acesso em: 16 out. 2014.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio: Revista Pedagógica*, n. 31, p. 8-11, 2004.

RISTOFF, D. *Universidade em foco: reflexões sobre a Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 1999.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 642-659, set./dez. 2007.

TIGRINHO, L. M. V. Evasão escolar nas Instituições de Ensino Superior. *Revista Gestão Universitária*, n. 173, 2008. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/evasao-escolar-nas-instituicoes-de-ensino-superior>>. Acesso em: 20 set. 2015.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

TINTO, V. *Completing College: rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

UERGS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Regimento Geral da Universidade*. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201705/17132236-rgu-atualizado-2017.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

VAZ, M. S. et al. A integração das Engenharias e o Ensino Médio para a melhoria da educação. In: SEURS – SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA REGIÃO SUL, 31., 2014. *Anais...* Universidade Federal de Santa Catarina, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/117217>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

Anexo I

Questionário Estruturado

Onde você mora?					
Local		Sentimento		Quanto tempo você leva para o deslocamento de sua casa ou trabalho até a UERGS - Unidade de Guaíba?	
Guaíba		Longe		Menos de 30 min	
Porto Alegre		Perto		Mais de 30 min e menos de 1h	
Outro: onde?		Mais ou menos		Mais de 1h e menos de 2hs	
				Mais de 2 hs	
Você trocou de residência especialmente para fazer o curso?					

No seu caso, seria melhor que o curso de engenharia da computação da UERGS fosse em Porto Alegre?	SIM	
	NÃO	
Por que?		

Qual a sua idade?	Como você conheceu a UERGS?	Jornal		Página da UERGS		
		Televisão			Página do curso	
		Internet			SISU	
		Amigos/conhecidos			Outro: qual?	

Porque estás cursando Engenharia de Computação na UERGS de Guaíba (marcar todas as respostas corretas)					
Quero ser engenheiro				Gosto de Matemática	
Quero me formar em um curso superior				É de graça	
Gosto de computação/informática				Fui incentivado pela família	
Tenho perfil para o curso				Mercado de trabalho atrativo	
Outro motivo:					

Você trabalha?	SIM	
	NÃO	

Seu emprego tem relação com o curso?	SIM			
	NÃO			
Qual é o seu vínculo empregatício?				
() Público	() Privado	() Estágio	() Bolsa	() Outro
Qual a sua carga horária de trabalho semanal?				

Se você trabalha, qual a sua renda mensal?					
1 a 3 salários mínimos		4 a 6 salários mínimos		7 a 9 salários mínimos	
10 ou mais		Menos de 1 salário mínimo			

Qual a renda mensal da sua família?					
1 a 3 salários mínimos		4 a 6 salários mínimos		7 a 9 salários mínimos	
10 ou mais					

Você já frequentou ou frequenta algum outro curso superior?					SIM	
Se sim, qual?					NÃO	
Sobre seus estudos no segundo grau						
Escola Pública		Escola Privada		EJA		Outro: especifique
Qual o ano de formatura?						

PARTE 2

O papel da universidade: contribuições da Unicentro para o desenvolvimento da região central do Paraná

Regina Célia Habib Wipieski Padilha¹⁰²

Cláudia Cabral Rezende¹⁰³

Márcio André Martins¹⁰⁴

Christian Ciquelero¹⁰⁵

Introdução

O desenvolvimento regional é um processo multidimensional passível de análise sob diversas óticas, e nele se destaca a presença de universidades, por serem consideradas instituições comprometidas com a formação humana, científica, cultural, profissional, tecnológica e com a produção de conhecimentos.

Como instituições de cunho social, científico e educativo, as universidades assumem posição estratégica no processo de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, possibilitam a conexão com o mundo e sedimentam as bases da localidade, impactando na economia e no desenvolvimento das cidades e regiões em que estão instaladas.

Neste texto, abordamos, primeiramente, algumas concepções sobre a instituição universitária no contexto social e apresentamos aspectos históricos da constituição da universidade. Em seguida, apresentamos a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e tecemos algumas considerações sobre suas contribuições para o desenvolvimento da região de abrangência, mostrando que, além da formação profissional de qualidade, em nível superior, a Unicentro contribui

¹⁰² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e Pró-Reitora de Ensino da Unicentro.

¹⁰³ Doutora em Educação Escolar. Docente do Departamento de Pedagogia e Diretora de Programas e Projetos da Unicentro.

¹⁰⁴ Doutor em Engenharia Mecânica. Docente do Departamento de Matemática e Diretor de Ensino da Unicentro.

¹⁰⁵ Especialista em Comunicação, Mídias e Negócios. Técnico em Assuntos Universitários e Chefe da Divisão de Legislação Educacional da Unicentro.

significativamente para o desenvolvimento econômico, científico, tecnológico, cultural e social de toda a região central do Estado do Paraná.

Aspectos históricos da instituição universitária

A universidade pública é um patrimônio científico e cultural, espaço para a expressão da identidade do povo e para a defesa dos interesses coletivos. O conjunto de suas atividades pode dar origem a movimentos capazes de contribuir para o desenvolvimento e o progresso em âmbito regional, estadual e nacional.

Criação específica dos povos ocidentais, em sua gênese, a universidade desempenhou a tarefa de unificadora da cultura medieval e, mais tarde, no transcurso do século XIX, já com sua estrutura reformulada, foi um elemento importante para a consolidação dos Estados Nacionais (PADILHA, 2008).

Gradativamente, foram se conformando diferentes modelos institucionais, e questões étnicas, religiosas, econômicas e políticas contribuíram para que traços particulares se delineassem, porém, tendo um eixo comum. Charle e Verger apontam para o fato de a instituição se tornar “um lance cada vez mais central para a promoção social dos indivíduos, para a afirmação nacional, para o progresso científico e econômico nacional e internacional, para a formação das elites e, além disso, dos quadros sociais” (CHARLE; VERGER, 1996, p. 93).

De acordo com Padilha (2008), entre os modelos de universidade, citam-se o napoleônico, com ações voltadas prioritariamente para a formação profissional; o humboldtiano, que reúne ensino e pesquisa; o de universidade de massas, que rompe com o elitismo, direcionando os cursos para questões funcionais; e o modelo do Movimento de Córdoba, que incorpora a extensão universitária como forma de concretizar o compromisso da universidade com o povo, transformando-a em local para o estudo dos problemas nacionais. Vejamos com mais detalhes cada um desses modelos.

O *modelo napoleônico* foi resultante da concepção pragmática de Ensino Superior e emergiu na França, com a preocupação de

oferecer ao Estado e à sociedade pós-revolucionária os quadros necessários para a estabilização de um país conturbado; controlar

estritamente sua formação em conformidade com a nova ordem social; e impedir o renascimento de novas corporações profissionais (CHARLE; VERGER, 1996, p. 76).

Conforme Padilha (2008), o modelo napoleônico, instaurado na Universidade de Paris, em 1806, enfatizava a formação especializada e profissionalizante, apresentando pouca autonomia em relação ao Estado e às questões políticas, e não considerava a pesquisa como tarefa primordial da universidade.

O *modelo humboldtiano*, que emergiu na Alemanha no início do século XIX, apresentava uma concepção humanista-idealista-humboldtiana, adaptando as universidades às novas exigências da sociedade (PADILHA, 2008). Em 1809, esse modelo foi implementado na Universidade de Berlim, constituindo, assim, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com ênfase na formação científica e na unidade entre ensino e investigação, além da formação geral, humanista (PADILHA, 2008).

De acordo com Padilha (2008), o *modelo da universidade de massas* surgiu como um sistema universitário norte-americano, diferenciando-se do alemão e do francês, com ênfase para questões mais funcionais, a serviço da cultura e do desenvolvimento pessoal. Esse modelo era destinado a uma sociedade urbana e industrial e possibilitou a criação de cursos nas áreas das ciências sociais e a criação de departamentos como unidades acadêmicas, substituindo a cátedra.

O *modelo pautado no Movimento de Córdoba* surgiu a partir da contestação de estudantes sobre o papel social da universidade e apresentou propostas renovadoras para a universidade latino-americana. Teve início na Universidade de Córdoba, na Argentina, em 1918, e reivindicava reformas no sistema universitário, bem como reformas de base. Diante do movimento, incorporou-se a extensão às funções da universidade, a fim de proporcionar o acesso ao conhecimento à comunidade, em geral, desenvolvendo atividades que contribuíssem para a transformação social (PADILHA, 2008).

Desde sua criação, a universidade vem se adequando às necessidades do desenvolvimento da sociedade, tornando-se multifuncional e polimórfica. Kerr (2005, p. 13) definiu-a como “uma série de comunidades e atividades interligadas por um nome comum, um conselho diretivo comum e propósitos inter-relacionados”.

No Brasil, a primeira universidade surge apenas no século XX. Em 1920, foi criada a Universidade do Rio de Janeiro, considerada a primeira universidade brasileira com significativa marca do modelo francês em sua estrutura; em 1934, criou-se a Universidade de São Paulo (USP), que representou a tentativa brasileira de adotar o modelo humboldtiano (PADILHA, 2008).

De acordo com Padilha (2008), no Paraná, as primeiras universidades se concentravam na capital, e o estado contou, até 1960, com duas instituições apenas, sediadas em Curitiba: a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC-PR); porém, desde 1949, o Ensino Superior vinha sendo implantado por meio de criação de faculdades isoladas.

As faculdades paranaenses compreendiam quatro seções fundamentais: Filosofia, Letras, Ciências e Pedagogia. Algumas ofertavam cursos de pós-graduação, buscando resgatar, assim, as metas mais avançadas de especialização e pesquisa, e, conforme Padilha (2008), sua estrutura organizacional visava a atender ao previsto no Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, que estabelecia a organização da Faculdade Nacional de Filosofia como padrão a ser seguido em todo o país. Essa instituição tinha como finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino (BRASIL, 1939).

As Faculdades de Filosofia constituíram uma etapa significativa da história do Ensino Superior e da cultura brasileira, por terem possibilitado o acesso à formação de educadores e terem articulado conteúdos específicos com disciplinas pedagógicas. Contudo, várias Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses, denominadas como Faculdades de Filosofia, não implantaram o curso de Filosofia (PADILHA, 2008).

Como as demais Faculdades de Filosofia do país, as paranaenses se voltaram à profissionalização para o magistério. As cidades paranaenses que sediaram as faculdades passaram a ocupar a “posição de prestadoras de serviços educacionais para sua região ou microrregião”, o que colaborou com a implantação dos demais graus do ensino (PARANÁ, 1991, p. 6). A vocação educacional das regiões se

ampliou e, pela via da multiplicação de cursos, a expansão dessas instituições foi ocorrendo ao longo do tempo.

No final da década de 1960, o Governo Federal, ao promover a descentralização do Ensino Superior para os governos estaduais, por meio da Lei nº 5540/68 – da reforma universitária –, possibilitou a criação de IES em outras regiões que não eram capitais dos estados e destacou a organização universitária como forma privilegiada para a ampliação do sistema brasileiro, seguindo a tendência:

[...] os estabelecimentos isolados de ensino superior deverão, sempre que possível incorporar-se a universidades ou congregar-se com estabelecimentos isolados da mesma localidade ou de localidades próximas, constituindo, neste último caso, federações de escolas, regidas por uma administração superior e com regimento unificado que lhes permita adotar critérios comuns de organização e funcionamento (BRASIL, 1968).

A congregação de instituições marcou a criação das universidades estaduais paranaenses e, no que diz respeito à expansão, a partir da década de 1990, a política adotada passou a ser a da implantação de novos *campi* das universidades existentes. Foi nesse contexto que se constituiu a Unicentro, com seus *campi* universitários e *campi* avançados, que se expandiram na região central do Estado do Paraná.

A Unicentro no contexto regional

Na análise do contexto em que a Unicentro está inserida, destaca-se a preocupação com suas reais e potenciais contribuições. Com isso, torna-se intrínseca a questão: quais são as contribuições da Unicentro para o desenvolvimento de sua região de abrangência?

O desenvolvimento pode ser definido como um processo de múltiplas dimensões, relacionado ao grau de acesso a um espectro diversificado de oportunidades disponibilizadas a determinada população. Tais oportunidades possibilitam a realização pessoal e profissional e impactam na qualidade de vida das pessoas.

O desenvolvimento regional se relaciona de modo direto com a presença de suporte educacional no território. Especificamente nessa dimensão, as universidades são propulsoras do desenvolvimento regional e representam uma maneira

diferenciada de gerar o progresso, que ocorre por meio do investimento em conhecimento, seja na forma de educação, seja na forma de pesquisa.

A Unicentro constitui, há mais de quatro décadas, local privilegiado para a formação de qualidade de profissionais em nível superior. Trata-se de uma instituição historicamente comprometida com o desenvolvimento do estado e do país ao atuar nas áreas geograficamente diversificadas, investindo permanentemente nas dimensões quantitativas e qualitativas dos projetos pedagógicos, acadêmicos, científicos, tecnológicos e culturais que desenvolve.

Considerando a Educação Superior como direito humano e bem público social, a Unicentro cumpre função estratégica no desenvolvimento econômico, social e cultural, pois assume o papel de construir formas efetivas de crescimento a partir da cooperação institucional nos contextos regional, nacional e internacional.

Com base nas disparidades econômicas e sociais acentuadas no território paranaense, e por meio dos indicadores socioeconômicos da área de abrangência, é possível enfatizar o papel da Unicentro como promotora de ações com vistas à integração entre municípios e à valorização da diversidade cultural e dos aspectos ambientais e sociais.

Em especial, considerando tais indicadores nas mesorregiões de diferentes porções do estado onde a Unicentro atua, observam-se Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) baixos, se comparados com o índice paranaense de 0,711, em 1991, e 0,787, em 2000, o que acentua a responsabilidade social no sentido de atender a municípios com baixo nível de desenvolvimento.

Nesse sentido, uma das prioridades da instituição consiste em privilegiar cursos, projetos e programas de maior impacto acadêmico e social, buscando atingir maior repercussão. A implementação dessa política decorre do entendimento de que a expansão do Ensino Superior público, gratuito e de qualidade representa uma forma para amenizar e, também, superar situações de desigualdade social presentes no cenário regional e nacional.

A trajetória da Unicentro

No início, na década de 1970, com a criação da Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava (Fafig) e da Fundação Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Irati (Fecli), tem-se a fusão dessas duas instituições, o que deu origem à Unicentro¹⁰⁶.

Em 1989, a Constituição do Estado do Paraná concebeu a Fundação Universidade Estadual do Centro-Oeste sob a forma jurídica de Fundação de Direito Público. Em 1990, ficou instituída a referida fundação com sede e foro na cidade de Guarapuava, entidade mantenedora das duas faculdades originárias, conforme dados do arquivo histórico da Unicentro.

Em 1991, a Fundação Universidade foi transformada em Autarquia, integrante da administração indireta do Estado do Paraná. Em 1995, o Conselho Estadual de Educação (CEE) reconheceu a Unicentro, por meio do Parecer n° 265/95, que obteve aprovação do Ministério da Educação, o qual recomendou favoravelmente o credenciamento da instituição junto à Presidência da República.

Por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 10, inciso IV, que repassou aos estados a incumbência do reconhecimento das IES, a Unicentro foi oficialmente reconhecida por meio do Decreto n° 3.444, de 8 de agosto de 1997.

A abrangência territorial da Unicentro se intensificou a partir da criação dos hoje denominados *campi* avançados, que são unidades universitárias localizadas nas cidades de Pitanga, Laranjeiras do Sul, Prudentópolis, Chopinzinho e Coronel Vivida, mantidas em convênios com as respectivas prefeituras municipais, para ofertar cursos de graduação e de pós-graduação.

Além disso, em 2007, houve a transformação do até então denominado Centro Politécnico Cedeteg em *campus* universitário. Situado em Guarapuava, esse novo *campus* conta com importante estrutura física e tecnológica e abriga diversos cursos de graduação e de pós-graduação.

Em 2008, a Unicentro passou a contar, então, com os *campi* universitários Santa Cruz, Cedeteg e Irati, além dos *campi* avançados já mencionados e dos

¹⁰⁶ Os dados apresentados nesta subseção foram pesquisados no arquivo histórico da Unicentro.

polos de Educação a Distância (EaD) situados em diversas cidades paranaenses e paulistas, a partir de 2005, após estudos e discussões internas, com a oferta de cursos de graduação na modalidade de EaD.

Em 2008, a Unicentro passou a integrar o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), do Governo Federal, e intensificou seus empreendimentos em EaD, com produção de material, formação docente para a modalidade e ampliação das ofertas, abrangendo novas graduações, além de cursos de pós-graduação e de aperfeiçoamento em fluxo contínuo, de acordo com demandas da comunidade e disponibilidade e interesse dos setores e departamentos pedagógicos da instituição.

Hoje, a Unicentro é uma instituição de fundamental importância para sua região de abrangência, por dinamizar os processos de formação em nível superior, bem como de produção e difusão da ciência, da cultura e da tecnologia. É responsável pela mediação entre a comunidade e a ciência, e o cumprimento dessa função se dá a partir das relações que estabelece com seu entorno, atendendo às demandas da sociedade.

No que se refere à formação acadêmica, de início, em 1973, com a Fafig, foram diplomados 162 profissionais: 38 licenciados em Geografia, 40 em História, 48 em Letras Português-Inglês e 36 em Matemática. Em 1977, na Fecli, foram 31 licenciados em Ciências, 21 em Letras Português-Inglês e 39 em Pedagogia. Iniciava-se aí a contribuição da Unicentro com a formação de novos profissionais egressos de uma das IES localizada no interior do estado, aptos a aplicar seu conhecimento no mercado de trabalho.

A Unicentro oferece, atualmente, a oportunidades de formação em cursos de graduação e pós-graduação, além de uma variada gama de serviços que impulsionam o desenvolvimento regional, gerando impactos que podem ser sentidos na quantificação do público discente diretamente atendido em suas diversas unidades – *campi* universitários e *campi* avançados. Conforme dados da Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional (Diplai), até o ano de 2017, em nível de graduação, foram 28.279 alunos diplomados na modalidade presencial e 2.920 em EaD; em nível de pós-graduação, 9.517 alunos de especialização concluintes; ainda, 1.008 alunos concluintes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*: 58 em mestrados profissionais, 916 em mestrados acadêmicos e 34 em doutorados.

Nos cursos de graduação, a universidade conta, atualmente, com 7.140 alunos matriculados, distribuídos em 41 cursos presenciais e quatro cursos a distância. Na pós-graduação, por sua vez, dispõe de 27 cursos *lato sensu*, 16 programas de mestrado reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e cinco cursos de doutorado, os quais abrigam 4.625 acadêmicos distribuídos nos *campi* universitários, *campi* avançados e polos de apoio à EaD com os quais a universidade mantém convênios.

No que se refere às relações internacionais, em 2011, a Unicentro teve seus primeiros registros de mobilidade regulamentados para estudantes de graduação e pós-graduação da instituição. A partir de então, os números de mobilidade são os seguintes: Mobilidade *Outgoing* – 140 estudantes de graduação e 16 de pós-graduação da Unicentro realizaram estudos no exterior; Mobilidade *Incoming* – 30 graduandos e três pós-graduandos internacionais realizaram estudos na Unicentro. Além desses dados da mobilidade, alguns estudantes vieram de outros países para realizar seus cursos plenos na instituição: quatro estudantes cursaram graduação e 24 realizaram cursos de pós-graduação.

Entre os Programas de Cooperação Internacional nos quais a Unicentro desenvolve ações, destacamos o Programa Unibral (Intercâmbio Brasil-Alemanha); o Programa Ciências Sem Fronteiras (mobilidade internacional para estudantes de graduação e pós-graduação); o Programa de Licenciaturas Internacionais (graduação-sanduíche para estudantes de licenciatura em Biologia, Física, Matemática, Química e Português em Portugal); o Programa Brafagri (intercâmbio Brasil-França nas áreas de ciências agrônômicas, agroalimentares e veterinária); o Programa de Mobilidade da Red Zicosur (mobilidade docente, discente e técnica no Paraguai, Argentina, Chile e Bolívia).

Além desses programas, também há a adesão institucional a Redes de Cooperação, como o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abrium), a Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) e a Associação Paranaense das Instituições Ensino Superior Público (Apiesp).

A Unicentro, portanto, vem se destacando nos cenários regional, estadual, nacional e internacional, consolidando-se como instituição de excelência

e mantendo instalações em 57 municípios, atuando em cinco grandes áreas do conhecimento: Agrárias e Ambientais; Exatas e de Tecnologia; Humanas, Letras e Artes; Sociais Aplicadas; Saúde. Cabe ressaltar, entretanto, que, de um total de 399 municípios paranaenses, 250 já foram, de alguma forma, atendidos pela instituição, o que perfaz um total de mais de cinco milhões de pessoas residentes em sua região de abrangência, segundo dados da Diplai.

Com essa configuração, segundo a classificação do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES), a Unicentro qualifica-se como uma “universidade socialmente relevante”, tendo em vista seu esforço para superar as distâncias geográficas e prestar atendimento de qualidade. Além da representativa atuação na formação acadêmico-profissional, inicial e continuada, em sua região de abrangência, a instituição envida esforços para efetivar a tríade ensino-pesquisa-extensão.

Destaca-se que, ao longo de sua trajetória, a Unicentro sempre buscou ampliar sua inserção na comunidade por meio da criação de espaços voltados ao desenvolvimento de atividades de diferentes naturezas, prestando atendimento à comunidade. Isso é verificado pela implantação do Museu de Ciências Naturais, em 2000; do Serviço de Reabilitação Física – Órtese e Prótese, em 2003; da Clínica Escola Veterinária, em 2004; das Clínicas Escola de Fisioterapia e de Fonoaudiologia, em 2005; da Clínica Escola de Psicologia, em 2006; da Farmácia e do Laboratório Escola, em 2012; da Clínica Escola de Nutrição, em 2013; e da Fazenda Escola, em 2015.

No que se refere ao entendimento sobre sua responsabilidade social, a instituição visa à melhoria das condições de vida da população, em seu contexto territorial, valorizando a articulação com as políticas públicas – locais, regionais e nacionais –, os movimentos sociais, os setores produtivos e, também, as iniciativas de ampliação e democratização do Ensino Superior. Tem como pressuposto programas de inserção social, educacional, econômica e política, com responsabilidade social e integração à comunidade.

Dessa forma, a Unicentro assume as seguintes diretrizes: programas de apoio aos estudantes, por meio da concessão de bolsas – monitoria, tutoria, iniciação à docência, pesquisa e extensão –; bolsas mobilidade, visando à inclusão, permanência e desenvolvimento do acadêmico no meio universitário; políticas de

isenção de taxas para o vestibular; prestação de serviços à sociedade; atendimento ao público nas diversas áreas de conhecimento; programas de inclusão e acessibilidade, destinados aos acadêmicos, corpo docentes, funcionários e estagiários com necessidades especiais; assistência psicossocial e jurídica a apenados e a egressos do sistema prisional e suas famílias; acesso à universidade aos indígenas, visando à inclusão e permanência na instituição; assistência psicossocial e jurídica às crianças, adolescentes e suas famílias; articulação das ações universitárias com as políticas públicas, com os movimentos sociais, com os setores produtivos, além do apoio à ampliação e à democratização do Ensino Superior.

Nesse cenário integrador e colaborativo que busca atingir os mais diversos setores da sociedade, a Unicentro assume seu caráter de grande relevância ao atender às demandas de grupos específicos em regiões com baixos indicadores de desenvolvimento humano, articulando-se às políticas de extensão, de ensino e de pesquisa, superando as distâncias e os desafios postos, em razão do cumprimento de seu compromisso com a coletividade.

Considerações finais

No transcurso deste capítulo, procuramos tecer, brevemente, parte da trajetória que, de um modo geral, influenciou a constituição do Ensino Superior no Paraná e, conseqüentemente, a criação da Unicentro. Foram abordadas algumas das determinações que definiram sua função como instituição pública de ensino, em nível superior, e que plasmaram seu significado em diferentes momentos, considerando que o papel da universidade se dinamiza enquanto assume uma natureza fundamental para o desenvolvimento da região em que se insere, abrangendo os aspectos sociais, econômicos, culturais e, principalmente, de formação humana.

A política institucional da Unicentro procura valorizar, em todas as instâncias de sua estrutura universitária, as demandas sociais em sua diversidade; ou seja, considera a pluralidade humana, em seus diferentes aspectos, promovendo a inserção social, contribuindo para o crescimento regional, além de cooperar para o desenvolvimento da nação.

Nesse sentido, o perfil da Unicentro vem correspondendo às recomendações estabelecidas durante a Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe, realizada em 2008, considerando os eixos temáticos destacados para a transformação qualitativa da Educação Superior: a democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; a elevação da qualidade e avaliação do ensino; o compromisso social e a inovação (UNESCO, 2008).

A importância e a relevância do ensino, da pesquisa e da extensão universitária, além das parcerias com instituições internacionais, federais, estaduais e municipais e das perspectivas de inserção social, justificam a atuação da Unicentro em diferentes níveis de ações, visando à promoção de alternativas para o desenvolvimento humano integral e sustentável. A Unicentro vem impactando no desenvolvimento socioeconômico e socioambiental de sua região de abrangência, contribuindo fortemente para a ampliação dos mecanismos de inclusão e de crescimento de redes colaborativas, destacando-se no que diz respeito às tarefas de transmissão, produção e disseminação do conhecimento científico, com compromisso e responsabilidade, acompanhadas pelos desafios globais de construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. *Decreto-Lei nº. 1.190*, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº. 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- CHARLE, C.; VERGER, J. *História das universidades*. São Paulo: Unesp, 1996.
- KERR, C. *Os usos da universidade*. 15. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.
- PADILHA, R. C. H. W. *Reconfiguração da Universidade Estadual do Paraná: um estudo das mudanças no trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

PARANÁ. Secretaria Especial da Ciência Tecnologia e Desenvolvimento Econômico. *Formação e desenvolvimento da rede estadual de Ensino Superior do Estado do Paraná: contribuições das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação de recursos humanos*. Curitiba, 1991.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. II Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2008. Disponível em: <http://www.cres2018.org/uploads/DeclaracaoCRES_portugues%202008.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

O ensino de empreendedorismo, inovação e educação fiscal, via extensão universitária, para crianças do Ensino Fundamental: o caso da parceria Udesc-Uergs

Ana Paula do Espírito Santo Becker¹⁰⁷

Martha Kaschny Borges¹⁰⁸

Zenicléia Angelita Deggerone¹⁰⁹

Eduardo Janicsek Jara¹¹⁰

Introdução

Em tramitação no Senado Federal, o Projeto de Lei PLS nº 772, de 2015, visa a alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o tema empreendedorismo no currículo da Educação Básica, com a seguinte redação:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), para dispor que os currículos do ensino fundamental, anos finais, e do ensino médio incluirão o empreendedorismo como tema transversal. Inclui, ainda, a orientação para o trabalho e para o empreendedorismo como diretriz dos conteúdos curriculares da educação básica e, por fim, estabelece como finalidade da educação superior o estímulo ao empreendedorismo e a inovação, visando à conexão entre os conhecimentos técnicos e científicos e o mundo do trabalho e da produção (BRASIL, 2015).

É um grande desafio propor uma política pública, sobretudo em caráter nacional, para tratar do tema empreendedorismo nos espaços escolares. Inicia-se pela constatação de que se trata de termo de difícil definição, uma vez que seu estudo é algo relativamente novo no mundo e seu conceito ainda está em conformação. Shane e Venkataraman (2000) definem empreendedorismo como uma área de negócios que busca entender o surgimento de oportunidades para a inovação, as

¹⁰⁷ Graduada em Gestão da Qualidade. Discente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁰⁸ Doutora em Educação. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁰⁹ Doutoranda em Desenvolvimento Rural. Docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

¹¹⁰ Doutorando em Administração. Docente da Universidade do Estado de Santa Catarina.

quais devem ser exploradas para que se atinjam os efeitos necessários. O processo empreendedor inicia quando se reconhecem “oportunidades para algo novo em que as pessoas irão querer ter ou usar e tomar medidas enérgicas para transformar essas oportunidades em negócios” (BARON; SHANE, 2015, p. 8).

Por conta de algumas definições mais referenciadas, atualmente o empreendedorismo é visto com frequência pela sociedade como algo fortemente ligado apenas aos negócios e à lucratividade. No entanto, é importante lembrar que existem diferentes abordagens para o empreendedorismo, entre elas a social e mais recentemente a relacionada ao conceito de sustentabilidade. Na metodologia proposta neste trabalho, o empreendedorismo é compreendido como a capacidade de realização de planos, sejam esses desenvolvidos em um contexto social, ambiental ou de negócios.

Comumente tratado nos cursos de Administração, o tema não faz parte da formação da grande maioria dos educadores presentes nos espaços escolares do país. Além disso, de acordo com o documento oficial da Área de Administração de Empresas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), “a área não tem, historicamente, atuado na perspectiva de contribuir diretamente com o Ensino Fundamental e Médio” (BRASIL, 2016, p. 6), o que dificulta a execução do plano de ensinar empreendedorismo nas escolas. Visando a alterar esse cenário, vem sendo trabalhada, desde 2015, uma proposta de ensino de empreendedorismo, por meio do Programa de Extensão Universitária Esag Kids, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), mais precisamente no Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (Esag), em Florianópolis (SC), que também foi replicado na Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (Uergs), *campus* de Erechim (RS).

Tanto as ações realizadas na Udesc quanto as desenvolvidas na Uergs vão além do ensino do empreendedorismo, porque também utilizam a oportunidade para aproximar as crianças da universidade. Esse contato da academia com os estudantes da Educação Básica é proveitoso para todas as organizações envolvidas e atende perfeitamente à finalidade do Ensino Superior, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 1996 –, em seu artigo 43, inciso VIII, incluído pela Lei nº 13.174, de 2015:

[...] 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).

Com uma abordagem lúdica, a metodologia Esag Kids tem sido testada e aprimorada a partir da realização de oficinas com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente entre 8 e 12 anos. Nas ações, desenvolvem-se noções de empreendedorismo, inovação e educação fiscal, o que auxilia na criação de uma cultura de inovação para estudantes, desde as fases iniciais de sua formação. Com método baseado em uma adaptação lúdica do Modelo de Negócio Canvas (OSTERWALDER, 2011) e também em uma abordagem simplificada de avaliação de negócios e conceitos de criação e desenvolvimento de *startup* em ambientes de incerteza (RIES, 2012), os participantes são desafiados a desenvolver um plano. As crianças envolvidas na ação trabalham com conceitos importantes da área de Administração e Economia, tais como empreendedorismo social, empreendedorismo verde, empreendedorismo de negócios, economia criativa, planejamento, gestão financeira, orçamento pessoal, desenvolvimento sustentável, cidades inteligentes, liderança e educação fiscal.

Um objetivo primordial desse programa também é a formação de novos líderes, mais adaptados a mudanças e preparados para enfrentar demandas sociais e econômicas que exigem, cada vez mais, soluções inovadoras para alcance de um desenvolvimento realmente sustentável. Assim, a partir de uma educação empreendedora, espera-se contribuir com o desenvolvimento regional das comunidades em que a Udesc e Uergs possuem atuação.

Segundo Goebel e Miura (2007), as universidades possuem o papel de desencadear o desenvolvimento, com destaque para sua importância como geradoras de emprego e renda, mas também pela capacidade de promover processos de aprendizagem, difusão de conhecimentos e inovação, com reflexos no âmbito local e regional. Boisier (1996, p. 10) salienta que o desenvolvimento regional é “um processo localizado de troca social sustentada que tem como finalidade o progresso permanente da região, da comunidade regional como um todo e de cada indivíduo residente nela”. Dessa maneira, as universidades colaboram com a transformação

das regiões na medida em que buscam alternativas para os problemas locais, tanto por meio da elaboração de conhecimentos científicos e tecnológicos que respondam às necessidades de desenvolvimento quanto por meio da capacitação de recursos humanos que possam qualificadamente atuar na transformação da sociedade, bem como pela implantação de atividades de extensão, como é o exemplo do Programa de Extensão Universitária Esag Kids.

De forma efetiva, o Programa Esag Kids vem ampliando suas ações e obtendo resultados concretos. De 2015 até final de 2017, o programa já havia atendido a mais de 4 mil crianças em diferentes cidades do Brasil e tem atraído mais escolas e educadores interessados em replicar a proposta. Com a experiência acumulada nesse período, vislumbrou-se a possibilidade do ensino de empreendedorismo diretamente nesses espaços escolares, como propõe o Projeto de Lei em trâmite no Senado (PLS nº 772, de 2015, referido no início deste capítulo), consolidando a atuação desse programa como política pública benéfica para desenvolvimento regional. O programa coloca-se como uma alternativa ao enfrentamento de um problema público, isto é, da discrepância entre aquilo que é e o que se gostaria que fosse a realidade pública (SECCHI, 2014). A situação pública identificada como insatisfatória aqui é a existência de limitações no ensino tradicional, tornando-o pouco reflexivo indicando a necessidade de uma educação que promova o protagonismo, estimule a criatividade e o pensamento crítico, desperte os estudantes para uma cultura de inovação e não apenas para uma lógica de repetição, formando cidadãos mais críticos, engajados e envolvidos na resolução dos problemas locais.

A discussão no Senado Federal demonstra que o tema já compõe a agenda política federal e, portanto, está entre os assuntos que a “comunidade política percebe como merecedor de intervenção pública” (SECCHI, 2014, p. 46). Em consulta ao *site* do Senado em maio de 2018, o registro era de que a matéria se encontrava ainda em tramitação, desde 5 de dezembro de 2017, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte da Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte. Não obstante, é necessário pensar a operacionalização do enfrentamento do problema, que não depende exclusivamente da aprovação legislativa, reforçando a importância de iniciativas como o Programa Esag Kids na concretização dos objetivos enunciados.

Secchi e Ito (2016) apontam que diferentes atores individuais produzem conhecimento que pode ser aplicado às políticas públicas, entre os quais os professores universitários que desempenham atividades de pesquisa aplicada nas diferentes áreas do conhecimento. Esses detêm tanta legitimidade para participar do processo de elaboração de políticas públicas quanto qualquer outro ator político, grupo de interesse, partido político, entre outros. Além disso, numa abordagem multicêntrica, políticas públicas não são consideradas monopólios estatais; isto é, são reconhecidos os múltiplos centros de tomada de decisão e a existência de autonomia dos diferentes atores políticos para estabelecer, decidir e liderar um processo de política pública (SECCHI, 2014). Embora tradicionalmente as universidades atuem mais na produção de conhecimento aplicado ao campo de políticas públicas (SECCHI; ITO, 2016), o Programa Esag Kids vai além da teorização, incentivando a formulação de alternativas para operacionalização do enfrentamento do problema público, com o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de empreendedorismo. Atua ativamente nas etapas de implementação da política, por meio de ações de extensão com crianças de escolas públicas e particulares, e também na avaliação, mediante verificação dos resultados pela constatação de evidências do desenvolvimento de competências.

Em 2012, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (Forproex) sugeriu possíveis caminhos para que a Extensão Universitária estivesse alinhada com a proposição de políticas públicas, que poderiam ser mais bem delineadas com o apoio da Extensão:

Os efeitos positivos da articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas podem advir, em primeiro lugar, de uma *contribuição direta dos atores acadêmicos*, por meio de suas ações extensionistas, *na formulação, implementação e avaliação dessas políticas*, especialmente as sociais, favorecendo, assim, o próprio fortalecimento das ações de extensão a elas vinculadas, em termos de financiamento, cobertura, eficiência e efetividade (FORPROEX, 2012, grifo nosso).

Ao levar crianças para a universidade ou, no caminho inverso, com a universidade atuando nas escolas da Educação Básica, há o incremento na formação das personagens envolvidas: de um lado, as crianças, que enxergam a possibilidade de seguirem com seus estudos para além da escola; de outro, os acadêmicos, que

se conscientizam do retorno que dão à sociedade e do quanto são beneficiados com a formação em Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo públicas.

A Extensão Universitária pode ser protagonista em ações desenvolvidas na Educação Básica, uma vez que pode apontar possibilidades de atuação em questões sensíveis ou especializadas, o que aproxima determinada diretriz política da realidade dos espaços escolares. Todavia, ainda que muitas ações extensionistas venham sendo ampliadas em número e em qualidade nas IES, com novos pontos de vista e possibilidades de discussão de ideias e de reflexões, “a produção nacional sobre o tema, ainda caminha a passos tímidos” (BARTNIK; SILVA, 2009). Nesse aspecto, em nossas ações de educação empreendedora, são realizados esforços para ampliar a rede de parcerias entre extensionistas de IES, como o caso que relataremos entre a parceria firmada pela Udesc e Uergs, com oficinas desenvolvidas nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Outro tópico relevante na operacionalização de uma política pública de ensino de empreendedorismo é a capacitação de educadores. Nesse processo, considera-se importante que a política pública seja articulada com áreas que já trabalham o tema. Particularmente, os cursos da área de Administração possuem, em seus quadros, profissionais com a expertise necessária para abordar o tema com educadores que não tiveram essa formação específica. Hoje, a capacitação dos educadores é feita na modalidade a distância, com disponibilização de textos sobre a metodologia Esag Kids, materiais didáticos, tutorial para realização de oficina, vídeos ilustrativos, entrevistas via *Skype* e registro de encontros simultâneos, quando possível, por meio do *Google Hangout*.

No presente capítulo, descrevemos a realização das oficinas com crianças de escolas públicas de Florianópolis (SC) e Erechim (RS), onde são trabalhados aspectos relativos ao empreendedorismo, planejamento, inovação e educação. Com uma postura epistemológica interpretativista e fazendo uso da etnometodologia na descrição do fenômeno investigado, pretendemos apresentar um relato de aspectos que envolvem a realização de uma oficina com educandos do Ensino Fundamental, possibilidades de ação e vivências compartilhadas entre alunos e educadores.

O Programa Esag Kids: aspectos metodológicos

Com o objetivo geral de construir e validar uma metodologia para o ensino de empreendedorismo, compreendido e trabalhado como capacidade de realização de planos, pretendemos desenvolver competências coletivas visando à formação do cidadão do futuro, privilegiando habilidades empreendedoras, estimulando a liderança, a criatividade e a inovação, abordando temas como educação fiscal, desenvolvimento sustentável e uso de novas tecnologias, além de incentivar a busca por conhecimento.

O termo “empreendedorismo” motiva metodologia que estimula cultura de inovação e pretende transformar a realidade dos espaços escolares. Originada da interação entre estudantes do Ensino Fundamental e o ambiente universitário, essa metodologia visa a despertar as capacidades individuais e formar futuros líderes engajados com a transformação social, o crescimento econômico e o desenvolvimento, o respeito ao meio ambiente e a formação continuada, tendo a universidade como referência na busca de novos conhecimentos e saberes. Assim como propõe Greenberg (2011), estamos dispostos a formar e desenvolver novos líderes empreendedores, seja na área social, ambiental ou de negócios.

Os fundamentos metodológicos baseiam-se em pressupostos de análise que valorizam a importância da subjetividade e da experiência compartilhada por indivíduos na construção dos significados para situações vivenciadas. Parte-se, ainda, da premissa de que a realidade social pode ser percebida por duas dimensões, a subjetiva e objetiva, bem como por quatro paradigmas: humanista radical, interpretativista, estruturalismo radical e funcionalista, sendo os dois primeiros alinhados à dimensão subjetiva, e os dois últimos, à dimensão objetiva (BURREL; MORGAN, 1979).

Por meio da dimensão subjetiva, assume-se a postura condizente com um paradigma interpretativista, alinhado com a visão de que “o que se passa como realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos” (MORGAN, 2005, p. 61). Sendo assim, a sociedade e os indivíduos que a compõem são compreendidos do ponto de vista dos participantes e não apenas de um observador externo, imparcial e des-

contextualizado da situação experienciada. É possível compreender os significados subjetivos de uma ação de uma forma objetiva (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A metodologia de pesquisa utilizada para análise qualitativa é a etnometodologia. Em seu prolífero artigo de 1967, intitulado *Studies in ethnomethodology*, Harold Garfinkel recomenda que esse tipo de estudo, empregado para tornar possível o relato das ações cotidianas organizadas, pressuponha o caráter reflexivo ou “encarnado” de tais ações.

No caso em questão, o educador responsável pela condução das ações Esag Kids possui “[...] habilidade, conhecimento e direito ao funcionamento detalhado daquela realização (sua competência) [...]” (GARFINKEL, 1996 [1967], p. 113); é personagem central, pois altera, de forma direta e inquestionável, a percepção das crianças envolvidas nas atividades realizadas. Reconhecida a competência do educador para a condução das atividades, atribui-se a ele o papel de fornecer, aos envolvidos e interessados em analisar o caso em estudo, as características específicas e distintivas da situação em si, com a proposta de um programa de investigação microssociológica das estruturas e procedimentos presentes na ação social planejada. A possibilidade de relatar as ações práticas desenvolvidas de forma racional é um ato contínuo e recursivo; ou, como proposto por Garfinkel (1996 [1967]) em sua clássica obra, o cerne dos estudos está na relatabilidade racional das ações práticas enquanto realização prática contínua.

Os registros realizados a partir de entrevistas com crianças, educadores, acadêmicos e voluntários participantes das ações são fontes para análise que possibilitam diferentes recortes de investigação. Cabe frisar que a participação das crianças é registrada em áudio, vídeo, fotos, e eventualmente por escrito, com autorização dos responsáveis pelos menores para cada ação realizada, a partir de termo de consentimento de uso de imagem para fins acadêmicos e de pesquisa. Uma vez que os relatos dos participantes das ações estão reflexiva e essencialmente vinculados, por suas características racionais, a essas situações organizadas de forma planejada pela equipe que propõe a ação, estabelece-se a possibilidade de um estudo etnometodológico.

A etnometodologia caracteriza-se como uma abordagem teórico-metodológica de pesquisa empírica, que compartilha de pressupostos epistemológicos com

os estudos baseados em prática, e possibilitam ao investigador formas de compreensão dos processos de aprendizagem em organizações (BISPO; GODOY, 2012). Nesse sentido, não se trata de um objeto de estudo meramente observável em sua imobilidade. O que se analisa é algo dinâmico, fruto de uma situação socialmente construída, tendo como finalidade não só pareceres descritivos e imparciais, mas também “uma análise interpretativa desse processo e das propriedades pertinentes a este” (OLIVEIRA; MONTENEGRO, 2012).

Acrescentam-se também às práticas as finalidades inicialmente propostas pelas ações, que visam a apresentar aos participantes – os estudantes mirins – possibilidades de planejamento de suas ações futuras, por meio da abordagem de temas como planejamento, empreendedorismo, inovação, educação fiscal, economia criativa, cidadania, sustentabilidade, ambiente universitário, liderança e ética, na perspectiva de uma abordagem interacionista e de procedimentos construtivistas. Delimitar o campo epistemológico de tal forma que ele fique estanque e bem estabelecido não condiz com o propósito de obter o máximo de compreensão e possibilidades de investigação do objeto em análise. Dessa maneira, os modos como os temas são trabalhados com as crianças nas atividades são compreendidos em conjunto com as práticas sociais e de análise dos métodos e retóricas utilizadas. Ao priorizarmos ações com criação de vínculos e laços afetivos em nossas interações com estudantes mirins, associamos ao momento vivenciado aspectos emocionais não quantificáveis e essenciais para a produção de significado dos temas trabalhados nos encontros. Observam-se, na etapa de coleta, bem como na transcrição e análise de dados qualitativos provenientes da ação, aspectos relativos à etnografia, autoetnografia e fotoetnografia, que, em comum, atribuem ao envolvimento do pesquisador um papel fundamental, por meio da descrição do evento de forma imparcial, relato da vivência experienciada ou análise de imagens, que poderão propiciar melhor interpretação a partir das referências de quem as vivenciou.

Em termos práticos, as oficinas são planejadas para serem desenvolvidas com crianças dos anos finais do Ensino Fundamental, preferencialmente na faixa etária de 8 a 12 anos. As escolas são atendidas por demanda, e a oficina é previamente agendada para ser realizada na universidade ou em diferentes espaços educacionais. Em média, 30 crianças participam de cada ação de extensão, com

autorização por escrito dos pais ou responsáveis para uso de imagens e produção de conteúdo com caráter científico. Em cada ação, crianças são acompanhadas por um grupo de cerca de dez acadêmicos, professores e outros voluntários que previamente se cadastram para participar.

As crianças destacam-se por sua capacidade de criar mundos imaginários. Aproveitando-se dessa habilidade inata, pretende-se desenvolver com as crianças competências relacionadas a uma cultura de inovação com incentivo à busca de conhecimento. Todavia, apresentar ferramentas de gestão formais não seria a forma mais correta de apresentar o assunto às crianças. A alternativa é introduzir temas de forma lúdica por meio de leituras, imagens coloridas e brincadeiras.

Para desenvolver a ideia de planejamento, empreendedorismo e inovação com crianças, utiliza-se o modelo Canvas Kids, desenvolvido pelo Programa Esag Kids como uma forma adaptada e simplificada do Modelo de Negócio Canvas original, proposto por Osterwalder (2011). A ferramenta de gestão estratégica com foco no empreendedorismo serve de base para descrever, desenhar, mudar, inventar e nortear um modelo de negócios e constitui uma técnica que viabiliza a construção de forma ágil e visual de planos. O esquema Canvas já tem uma proposta de ludicidade, uma vez que tem a aparência de *cartoon*, dividido áreas. O modelo Canvas Kids, conforme ilustrado na Figura 1, estimula a criança a refletir e a aprimorar sua ideia.

Figura 1 – Modelo Canvas Kids



Fonte: Jara, Arruda e Janicsek (2016)

Em cada uma das oficinas realizadas, o Canvas Kids, impresso em uma folha A3, é distribuído às crianças participantes da oficina, que o preenchem por meio de *post-its* para responder às questões, inicialmente no campo “Minha ideia”. A partir disso, com o apoio de acadêmicos voluntários, que atuam como mentores dos empreendedores mirins, as crianças envolvidas são questionadas a respeito de suas ideias, e precisam refletir mais sobre “Para quem?”, “O que eu preciso?”, “Quem pode me ajudar?”, “Como vou conseguir o que eu preciso?” e, finalmente, “Como vou saber se deu certo?”.

Essa simplificação de planejamento coloca o empreendedor mirim a refletir sobre a importância de planejar as ações antes de executá-las, o que é ponto fundamental na vida de qualquer profissional. A ideia de formalizar, da maneira mais enxuta possível, o processo de construção de uma inovação é apresentada aos participantes, o que incentiva minimizar o risco associado à execução da proposta em um ambiente de incerteza (RIES, 2012). Esse princípio serve também de re-

ferência para construção dos modelos de aplicativos e jogos, outra atividade que mais recentemente vem sendo desenvolvida no Programa Esag Kids, com uso da plataforma *AppInventor* e/ou *Scratch*, do Massachusetts Institute of Technology (MIT), abordando-se o desafio da *literacia digital*, ou seja, a capacidade de lidar e interpretar as mídias digitais (SÁPIRAS; VECCHIA; MALTEMPI, 2015).

Em relação ao aspecto “minimizar riscos em ambiente de incerteza”, existem caminhos que podem ser seguidos para que isso ocorra efetivamente (SCHLESINGER; KIEFER; BROWN, 2012). De forma adaptada ao ambiente infantil, começa-se com a ideia de usar a criação com amigos e familiares, estendendo, a partir disso, para a ideia de uso social. As crianças são incentivadas a ter a inovação como princípio e compreendê-la como muito mais que um produto novo (SERAFIM, 2011), uma vez que o processo de inovação é apresentado como um trabalho organizado, sistemático e racional (DRUCKER, 2016), o que possibilita caminhos para criação de uma cultura da inovação, a partir de processos racionalmente elaborados de “destruição criadora” (SCHUMPETER, 1961).

Findada a elaboração do plano, os educandos são desafiados a refletir um pouco sobre educação fiscal, aqui compreendida como a capacidade de analisar e refletir sobre captação e aplicação de recursos públicos (LIMA, 2008). Para cada um dos planos desenvolvidos, é distribuída uma nota fiscal fictícia, com um campo contendo a pergunta: “De que forma você gostaria de que o Prefeito gastasse o imposto recolhido nesta nota fiscal?”. A falta de consciência cidadã em relação aos tributos e sua importância social tem atravancado a evolução e a modernização do país em termos gerenciais (GRZYBOVSKI; HAHN, 2006). O exercício proposto nas oficinas Esag Kids apresenta aos estudantes não só a importância social dos tributos e de que forma eles podem auxiliar na obtenção de recursos a partir da emissão de notas fiscais, mas também mostra o funcionamento das notas fiscais no dia a dia, fatos muitas vezes desconhecidos por eles e fundamentais para saúde das finanças públicas. Espera-se que o profissional do futuro tenha uma cidadania ativa, tanto de contribuição quanto de fiscalização dos tributos.

Outra ferramenta importante, produzida nas atividades de extensão e utilizada como material didático, é o Manual do Empreendedor Mirim, distribuído gratuitamente aos participantes e disponível para *download* no *site* do

programa. Consiste em uma publicação de 300 páginas, construída de forma colaborativa por professores e parceiros do projeto, contendo jogos, brincadeiras, passatempos. No material, também são apresentados diversos temas transversais relacionados ao empreendedorismo, tais como empreendedorismo verde e social, ética, cidadania, economia criativa, liderança etc. Na Figura 2, a seguir, observamos crianças participantes de oficinas ofertadas em diferentes cidades brasileiras¹¹¹ com o Manual do Empreendedor Mirim em mãos.

Figura 2 – Manual do Empreendedor Mirim em diferentes cidades do Brasil



Fonte: Acervo do Programa Esag Kids

A oficina ainda procura desenvolver as relações interpessoais e criar laços entre os participantes. Laços podem ser percebidos como caminhos para inovação, quando possibilitam o acesso e a troca de informações, reduzindo, por exemplo, o abismo entre o Ensino Fundamental e o contexto da Educação Superior. Em termos

¹¹¹ Destaca-se que oficinas já ocorreram em muitas cidades, como exemplificado nas fotos, e ainda estão ocorrendo na Udesc. Há também oficinas agendadas para oferta em outras cidades para os próximos meses de 2018 (tendo-se como referência o mês de maio).

de ganho de capital social, uma relação mútua de amizade constitui um recurso real e não material. Ainda, pela teoria da força dos laços fracos (GRANOVETTER, 1973), quanto mais forte é o vínculo entre dois entes, mais provável é que seus mundos sociais se sobreponham. Pensando nisso, criou-se o Cartão de Visita de Apadrinhamento, que é distribuído pelos acadêmicos participantes do programa aos estudantes mirins, conforme ilustra a Figura 3, a seguir.

Figura 3 – Exemplo de Cartão de Visita de Apadrinhamento com dados de um acadêmico voluntário



Fonte: Material elaborado pelo Programa Esag Kids

O princípio básico por trás da distribuição dos cartões de visita dos acadêmicos para as crianças é estabelecer mecanismos que possibilitem a criação de laços entre a universidade e os estudantes mirins, mesmo que tenha caráter simbólico.

Resultados

Conforme mencionado na introdução deste capítulo, o Programa de Extensão Universitária Esag Kids da Udesc foi criado em 2015 e, desde então, vem aprimorando sua metodologia de ensino. Os relatos dos envolvidos nas ações são muito positivos, tanto das crianças quanto dos educadores, acadêmicos, bolsistas e também dos responsáveis pelas escolas e instituições que participam das oficinas. Até o final de 2017, já foram atendidas mais de 4 mil crianças. Foram ampliadas parcerias, que hoje envolvem dezenas de empresas, organizações não governamentais

e órgãos estaduais e internacionais – como, por exemplo, a Embaixada da Austrália no Brasil. Os parceiros contribuem de diversas formas, seja na geração de conteúdo, seja com aportes financeiros via edital de fomento. Além disso, a metodologia das oficinas de empreendedorismo, inovação, educação fiscal, entre outros temas, pode ser replicada, como foi observado na parceria Udesc-Uergs, em que educadores foram capacitados na modalidade a distância. Aplicou-se, na atividade realizada em Erechim (RS), os mesmos princípios de educação empreendedora e foco na realização de planos utilizados nas ações em Florianópolis (SC). A parceria entre as universidades se deu por afinidade de tema de pesquisa entre professores das instituições – isto é, sobre empreendedorismo – e se iniciou a partir de trocas de mensagem via e-mail, posteriormente avançando para capacitações na modalidade a distância, troca de experiências, envio de materiais, relatos e produção de artigos. Durante a realização das atividades foi possível perceber claramente elementos constitutivos de competências coletivas de acordo com a classificação proposta por Klein e Bittencourt (2012), complementada por Le Boterf (2003).

O Quadro 1 associa cada um desses elementos com fotos, seguidas de constatações elaboradas a partir da vivência das oficinas realizadas, com base na observação dos educadores e registros em áudio e vídeo, com intuito de apresentar os pontos mais recorrentes que foram identificados.

Quadro 1 – Evidências de elementos constitutivos e competências coletivas

Elemento constitutivo: <i>Sensemaking</i>	
Elementos envolvidos: influência do meio, busca de estratégias de inovação, estímulo ao desenvolvimento robusto das cadeias de competências, estabelecimento de funções e papéis, comunicação e códigos.	
Evidências	
<p>O significado das regras e da estrutura do trabalho. Ideias coletivas. Incentivo à inovação. Construções coletivas, tirando proveito da organização em grupos. Relações de ajuda: acadêmicos fazem o papel de especialistas. Aos integrantes mirins, cabe o papel de realizar um <i>brainstorm</i>, apontando inúmeras respostas às perguntas que guiam a construção de seus planos. Instrumento de codificação utilizado nesta atividade: <i>post-it</i> colorido. Compreensão do código de comunicação. Linguagem comum.</p>	 <p>Acadêmico voluntário é tutor de projetos e os alunos têm papel de protagonismo.</p>

Elemento constitutivo: Abrangência	
Elementos envolvidos: interação, coordenação dos conhecimentos dos grupos e espírito coletivo. Saber elaborar representações compartilhadas e saber cooperar. Criar relações de solidariedade e convivência. Relações de tempo e espaço.	
Evidências	
Interação, diálogos e argumentações. Organização sistematizada a partir de perguntas direcionadoras: Para quem? O que eu preciso? Quem pode me ajudar? Como vou conseguir o que preciso? Como vou saber se deu certo? Criatividade. Experiência única e inédita de vivenciar a universidade. Ações de caráter lúdico realizadas em parceria com acadêmicos. Valores de confiança, carinho e emoção transmitidos em cada momento. Criação de laços e fortalecimento do capital social.	
A construção coletiva do plano potencializa os resultados.	
Elemento constitutivo: Ação	
Elementos envolvidos: Comportamento reflexivo e não reflexivo, saber comunicar-se e saber aprender coletivamente da experiência.	
Evidências	
Ação reflexiva: evidenciada no momento em que as crianças precisam apresentar suas ideias para o restante da turma. Cada grupo deve ir à frente da sala apresentar seu plano. Essa apresentação tem a participação do educador, que solicita que as crianças apresentem suas ideias baseadas nas perguntas-chave do Canvas Kids, iniciando pelo primeiro campo, Minha Ideia. A partir disso, notam-se claramente diferentes posturas das crianças, umas mais comunicativas, outras menos, mas todas participam, como grupo, da apresentação da ideia construída de forma coletiva. A ação não reflexiva subjacente a esta atividade consiste em elementos de rotinas para o planejamento. Compreender que qualquer tipo de plano pode se enquadrar na metodologia que acaba de ser vivenciada é um dos objetivos principais da metodologia Canvas Kids, e as crianças são incentivadas a seguir para os planos futuros realizados em qualquer área.	
Apresentação do plano desenvolvido pelo grupo e defesa do projeto.	

Fonte: Programa de Extensão Esag Kids

Além das competências coletivas e aspectos de liderança descritos nas evidências do Quadro 1, também pode ser registrada uma análise do estabelecimento de vínculos. Foi possível constatar a criação de vínculos a partir de relatos das crianças participantes das atividades que demonstravam satisfação por estarem naquele ambiente. Há falas registradas em áudio em que os aprendizes relatam avaliações como estas: “é muito bom estudar aqui” e “ano que vem eu quero estudar aqui”. Os vínculos afetivos são perceptíveis por meio de abraços sinceros, sorrisos espontâneos, registros em redes sociais e passeios de mãos dadas pelo interior da universidade. Essa relação, ímpar entre acadêmicos e crianças do En-

sino Fundamental, é objeto de investigação numa abordagem que possibilita uma descrição das relações advindas dessa vivência compartilhada. Quando as crianças participantes das atividades são questionadas se conhecem alguém na universidade, invariavelmente (com percentuais superiores a 95%), as crianças dizem não conhecer ninguém, mas essa situação se altera após o recebimento do Cartão de Visita de Apadrinhamento distribuído pelos acadêmicos.

Outra relação importante estabelecida é o vínculo escola-universidade. As situações oriundas da oficina descrita anteriormente ressignificam a identidade dos participantes (tanto das crianças que são o público-alvo das oficinas quanto dos adultos envolvidos na atividade de extensão), uma vez que provocam uma reflexão sobre o desenvolvimento dessas atividades. Essa interação entre crianças, acadêmicos e professores pode transformar, de uma maneira ou outra, a forma como são percebidos os processos educacionais, nos diferentes níveis de ensino. Além disso, a rede de relações criada entre estudantes do Ensino Fundamental e da universidade une realidades e contextos distintos, possibilitando que atores que antes não se encontravam conectados diretamente estabeleçam uma relação duradoura e mútua de amizade, recursos reais ou potenciais que os indivíduos podem mobilizar para atingir seus objetivos (STEINER, 2006).

Do ponto de vista de ganho em capital social, o pertencimento a um grupo corresponde a possuir tal capital. É ser portador de um recurso que facilita as transações entre os agentes no interior desse grupo. Em relação às crianças, seria muita ambição achar que os estudantes mirins, de fato, tornam-se pertencentes ao ambiente universitário. Por outro lado, a possibilidade de mexer com o imaginário ou instigar esse senso de pertencimento representa ganho significativo que pode refletir no futuro das crianças. Para os acadêmicos que já fazem parte do ambiente universitário – e talvez por isso possam ser considerados aqueles que têm maior capital social no interior dessa rede –, servir como inspiração para as crianças participantes das oficinas Esag Kids carrega um simbolismo muito importante: o de esperança em um futuro baseado em conhecimento.

O reconhecimento de que as crianças nascidas no século XXI trazem características próprias, que as diferenciam daquelas dos séculos anteriores, é essencial para entendermos a importância de novas metodologias que buscam avanços no

processo de ensino e aprendizagem (SERRES, 2013; BORGES; AVILA, 2015), bem como o reconhecimento de que o “conceito de infância é uma construção social e histórica que se modifica com o passar do tempo, é perceber que, cada vez mais, as crianças participam dessa construção e que todos os acontecimentos e mudanças da sociedade também chegam a elas” (BORGES; AVILA, 2015, p. 107). Esse entendimento permite, portanto, que as crianças opinem e manifestem suas críticas ou soluções sobre os problemas que percebem na sociedade, na política, no meio ambiente, enfim, no mundo de que fazem parte e do qual auxiliam na construção.

Essa reflexão das crianças que participam das oficinas sobre aspectos da vida em sociedade é um dos pontos emergentes. Constata-se essa postura ideológica dessas crianças quando elas apresentam possibilidades de melhorias relacionadas à nota fiscal que elas preenchem no decorrer das oficinas. Verificou-se que a ludicidade associada ao preenchimento de uma nota fiscal pode conduzir a reflexões que auxiliam nas discussões e, conseqüentemente, no desenvolvimento de educação fiscal e de uma formação mais completa, que envolvam valores, cidadania e criticidade. Embora os dados coletados em algumas ações sejam preliminares e precisem ser validados com uma amostra maior de crianças, acreditamos ter evidências que apontem para a importância das oficinas relacionadas, especificamente neste caso, ao ensino de empreendedorismo.

Conclusão

Em todos os níveis educacionais, observam-se carências que não serão sanadas apenas com ações *ad hoc* e meios tradicionais. A universidade, por meio das atividades de extensão, tem o papel de interferir na realidade social em seu entorno, e um dos aspectos é a interação com a Educação Básica. Para tanto, a política da universidade precisa reconhecer o valor da Extensão como setor que dialoga diretamente com a sociedade e amplia a democracia. Enquanto a publicação científica, por vezes, mantém restrições de acesso, tanto pela forma que toma – acervo físico, língua, jargão técnico – quanto pelo público que a prestigia – comunidade acadêmica –, a extensão universitária, além de produzir conhecimento, gera resultados que impactam diretamente a sociedade e impulsionam o desenvolvimento.

Nesse processo, é importante que a atividade esteja baseada numa racionalidade substantiva, de culto ao conhecimento e busca constante pelo resgate do valor da universidade como referência para o desenvolvimento humano e social. Uma nação é pobre quando é vítima de uma estrutura institucional que não promove o conhecimento (PIAIA, 2013). Temas importantes como ética, moral, cidadania e culto ao conhecimento precisam ser difundidos, e o Programa Esag Kids, da Udesc, também trabalha esses conceitos com os empreendedores mirins. Ao refletir sobre a moralidade em seus estudos com crianças, Jean Piaget (1994 [1932], p. 23) já apontava que “toda a moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que os indivíduos adquirem por estas regras”.

Essas possíveis regras, normas de conduta, respeito e valores podem ser transmitidos nas ações educacionais capitaneadas por universidades. Ao buscarmos intervir na formação dos estudantes mirins, que ainda não conhecem uma universidade, realidade constatada neste estudo por amostragem, buscamos resgatar o simbolismo que a academia representa e transformar o imaginário das crianças em relação ao ambiente universitário. Além disso, a pretensão também é difundir uma nova forma de enxergar a relação ensino-aprendizagem, que valorize as experiências e as relações interpessoais, estimule a criatividade, a expressão e a cultura de inovação.

A possibilidade de utilizar a estrutura universitária, compartilhando do simbolismo e reconhecimento que a sociedade, em muitas instâncias, ainda atribui a essa instituição, catalisa o impacto de ações que proponham inovações lastreadas pelo conhecimento de um acadêmico. De forma análoga ao que propunha Schumpeter, quando falava em destruição criadora nas estruturas econômicas, podemos vislumbrar uma academia que “revolucionaria incessantemente a estrutura a partir de dentro, destruindo incessantemente o antigo e criando elementos novos” (SCHUMPETER, 1961, p. 110).

Evidentemente, uma única transformação com a dimensão necessária para reparar os problemas da educação como um todo é inviável. Porém, essa constatação não pode servir como argumento para se estancarem possíveis ações. Em espaços bem delimitados, como escolas, por exemplo, é possível propor metodologias de

ensino e aprendizagem que melhorem aspectos da educação. Qualquer projeto que venha a ser desenvolvido carrega consigo uma incerteza, a qual é parte peculiar das ações empreendedoras, e está associada ao progresso social. O progresso social dá-se por várias etapas e aspectos, sendo que “as fases ou os fatores de progresso mais fundamentalmente e irremediavelmente incertos são aqueles que são essencialmente para o aumento do conhecimento como tal” (KNIGHT, 1964, p. 317). Sob esse viés, nunca será uma tarefa fácil realizar mudanças que efetivamente tragam elevação moral, cultural e educacional das pessoas envolvidas, mas, ainda assim, devemos enfrentar essa incerteza, pois “o que conta não é o objetivo preciso visado, mas o encaminhamento, o desenvolvimento, as vias a serem abertas” (CROZIER, 1989, p. 200 apud GODBOUT, 1998, p. 4), e esses caminhos estão repletos de conhecimento e reflexões quando apresentamos a universidade às crianças.

A universidade tem sua autonomia para inovar com atitudes que o poder público em esferas maiores não consegue. Deve-se explorar, em favor do progresso social, a relação existente entre inteligência e desenvolvimento moral, sendo esse desenvolvimento moral o fundamento da educação (KOHLBERG; CLARK POWER; HIGGINS, 1989). A universidade carrega consigo bons argumentos para elaboração de planos e uma estrutura que possibilita ações com respaldo de equipes de servidores. Somam-se a isso educadores qualificados, acadêmicos em formação e crianças inspiradas pelo simbolismo de uma instituição de referência que transforma vidas. Ao propiciarmos momentos que elevem, de uma maneira ou outra, as pessoas envolvidas nas ações universitárias, buscando melhorar as condições dos cidadãos no presente para que tenham, como meta, a busca do conhecimento de forma continuada, estamos conseqüentemente aumentando a média dos valores culturais da população. Assim, com nossas ações locais e muita vontade de acertar, esperamos gerar protagonismo na resolução de problemas globais.

Referências

BARON, R. A.; SHANE, S. A. *Empreendedorismo: uma visão do processo*. Trad. All Tasks. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

BARTNIK, F. M. P.; SILVA, I. M. Avaliação da ação extensionista em universidades católicas e comunitárias. *Avaliação*, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

BISPO, M. S.; GODOY, A. S. A etnometodologia enquanto caminho teórico-metodológico para investigação da aprendizagem nas organizações. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 16, n. 5, p. 684-704, set./out. 2012.

BOISIER, S. *Modernidad y territorio*. Santiago de Chile: ILPES, 1996. (Série Cuadernos del ILPES, 42).

BORGES, M. K.; AVILA, S. L. Modernidade líquida e infâncias na era digital. *Cadernos de Pesquisa*, v. 22, n. 1, p. 102-14, maio/ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. Senado Federal. *Projeto de Lei do Senado nº 772*, de 8 de dezembro de 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124353>>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. *Documento de Área Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. Brasília, 2016.

BURRELL, G.; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organisational analysis: elements of the sociology of corporate life*. London: Heinemann, 1979.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRUCKER, P. *Inovação e espírito empreendedor: prática e princípios*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

FORPROEX – FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Política-Nacional-de-Extensão-Universitária-e-book.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967].

GODBOUT, J. T. Introdução à dádiva. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 13, n. 38, p. 39-52, out. 1998.

GOEBEL, M. A.; MIURA, M. N. A universidade como fator de desenvolvimento: o caso do Município de Toledo-PR. *Revista Expectativa*, v. 3, n. 3, p. 35-47, ago. 2007.

GRANOVETTER, M. S. The strenght of weak ties. *America Journal of Sociology*, v. 78, n. 6, p. 1360-1380, 1973.

GREENBERG, D. *The new entrepreneurial leader: developing leaders who shape social and economic opportunity*. San Francisco: Berrett-Koehler, 2011.

GRZYBOVSKI, D.; HAHN, T. G. Educação fiscal: premissa para melhor percepção da questão tributária. *Revista de Administração Pública*, v. 40, n. 5, p. 841-864, 2006.

KLEIN, M. J.; BITENCOURT, C. A emergência das competências coletivas a partir da mobilização de diferentes grupos de trabalho. *Organizações & Sociedade*, v. 19, n. 63, p. 599-619, out./dez. 2012.

KNIGHT, F. H. *Risk uncertainty and profit*. New York: Sentry, 1964. (Reprints of Economic Classics).

KOHLBERG, L.; CLARK POWER, F.; HIGGINS, A. *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press, 1989.

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Bookman, 2003.

LIMA, A. S. S. *Uma contribuição ao marketing social e à educação fiscal no Brasil: análise por meio de casos múltiplos*. Tese (Doutorado em Dirección de Empresas y Sociología) – Universidad de Extremadura, Badajoz, 2008.

MORGAN, G. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na teoria das organizações. *Revista de Administração de Empresas*, v. 45, n. 1, p. 58-71, jan./mar. 2005.

OLIVEIRA, S. A.; MONTENEGRO, L. M. Etnometodologia: desvelando a alquimia da vivência cotidiana. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 1, p. 129-145, mar. 2012.

OSTERWALDER, A. *Inovação em modelos de negócios: Business Model Generation*. Rio de Janeiro: Alta Book, 2011.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. Trad. Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994 [1932].

PIAIA, T. C. Instituições, organizações e mudança institucional: análises e perspectivas. *Justiça do Direito*, v. 27, n. 2, p. 257-274, 2013.

RIES, E. *A startup enxuta*. Rio de Janeiro: Leya Brasil, 2012.

SÁPIRAS, F. S.; VECCHIA, R. D.; MALTEMPI, M. V. Utilização do Scratch em sala de aula. *Educação Matemática Pesquisa*, v. 17, n. 5, p. 973-988, 2015.

SCHLESINGER, L. A.; KIEFER, C. F.; BROWN, P. B. *Just start: take action, embrace uncertainty, and create the future*. Harvard: Harvard Business School Publishing Corporation, 2012.

SCHUMPETER, J. A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Ed. George Allen e Unwin Ltd.; trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

SECCHI, L. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SECCHI, L.; ITO, L. E. *Think tanks e universidades no Brasil: análise das relações na produção de conhecimento em política pública*. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 46, p. 333-354, jan./jun. 2016.

SERAFIM, L. *O poder da inovação: como alavancar a inovação na sua empresa*. São Paulo: Saraiva, 2011.

SERRES, M. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro; São Paulo: Bertrand Brasil. 2013.

SHANE, S.; VENKATARAMAN, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 217-226, jan. 2000.

STEINER, P. *A sociologia econômica*. São Paulo: Atlas, 2006.

“Celíacos na Uezo”: da extensão universitária à pesquisa científica

Catharina Eccard Fingolo¹¹²

Sabrina da Silva Dias¹¹³

Aline Fonseca da Silva Soares¹¹⁴

Introdução

A doença celíaca é uma enteropatia autoimune, induzida pela ingestão de glúten, e está subjacente a uma predisposição genética. O fator indutor da doença é o glúten, fração proteica existente em diversos cereais, constituída de prolaminas e gluteninas. O tratamento está relacionado à aderência a uma dieta sem glúten por toda a vida, conduzindo à melhoria dos sintomas em algumas semanas. Porém, a restrição absoluta de glúten representa um desafio ao paciente, visto que há dificuldades em obter algumas preparações rápidas sem presença de glúten. Traços dessa proteína são frequentes nos alimentos disponíveis no mercado (NOBRE; SILVA; CABRAL, 2007).

A porção antigênica da proteína do glúten são as prolaminas, que se diferenciam em relação à fonte: gliadina do trigo, hordeína da cevada, secalina do centeio e avenina da aveia. Essas proteínas apresentam alto conteúdo de glutamina (BAPTISTA, 2006; NOBRE; SILVA; CABRAL, 2007), que ativa o autoantígeno transglutaminase (tTG), desencadeando os sintomas gastrointestinais e extraintestinais (BAPTISTA, 2006).

¹¹² Doutora em Química de Produtos Naturais. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, no Rio de Janeiro (RJ), com atuação no Laboratório de Tecnologia em Produtos Naturais, no Laboratório de Extensão e no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental.

¹¹³ Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, no Rio de Janeiro (RJ), com atuação no Laboratório de Tecnologia em Produtos e no Laboratório de Extensão.

¹¹⁴ Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, no Rio de Janeiro (RJ), com atuação no Laboratório de Tecnologia em Produtos Naturais e no Laboratório de Extensão.

Os sintomas da forma clássica aparecem entre 6 e 24 meses de idade, após introdução do glúten na dieta, com sintomas como diarreia crônica, distensão abdominal, desnutrição, anorexia e atraso no crescimento (BAPTISTA, 2006; NOBRE; SILVA; CABRAL, 2007). Na forma atípica, os sintomas podem ocorrer em qualquer idade (PRATESI; GANDOLFI, 2005), na forma de dor abdominal recorrente, náuseas, vômitos, com manifestações extraintestinais como anemia ferropriva (má-absorção de ferro), osteopenia (má-absorção de vitamina D e cálcio), dermatite herpetiforme e déficit imunológico (PRATESI; GANDOLFI, 2005; BAPTISTA, 2006; NOBRE; SILVA; CABRAL, 2007).

O tratamento da doença está relacionado à aderência à dieta com exclusão total de glúten; porém, a obediência ao tratamento pode ser dificultada pela falta de conhecimento sobre os alimentos permitidos, as alterações fisiológicas e as consequências da não aderência ao tratamento (SILVA et al., 2006).

Portanto, o cuidado com a dieta é de extrema importância. Existe uma grande insatisfação dos portadores da doença com relação à oferta de alimentos próprios ou ao fato de os produtos disponíveis no mercado serem normalmente de alto custo (ARAÚJO et al., 2010).

Muitos estudos constatam que a diminuição da qualidade de vida não é associada à submissão de uma dieta livre de glúten, e sim à sintomatologia da doença. A doença celíaca pode ser considerada, mundialmente, um problema de saúde pública, por uma série de fatores: alta prevalência, frequente associação com morbidade variável e não específica e probabilidade aumentada de aparecimento de complicações graves (SILVA et al., 2006).

Com intuito de auxiliar nesse processo de garantir qualidade de vida dos celíacos, a Lei nº 10.674, de 16 de maio de 2003 (BRASIL, 2003), determinou o prazo de um ano para que todas as indústrias alimentícias advertissem o consumidor, em seus rótulos, sobre a presença ou não de glúten em seus alimentos, com os termos “Não contém glúten” ou “Contém glúten”. Dessa forma, desde 2004, os pacientes portadores de doença celíaca podem decidir sobre os ingredientes e produtos a serem consumidos. Fica proibido o consumo de pães, bolos, biscoitos e massas alimentícias à base de farinha de trigo, cevada, centeio ou aveia e flocos de aveia. São permitidos farináceos de arroz, batata, fécula de batata, milho, tapioca e farinha de soja.

Diversos estudos indicam que a aderência ao tratamento dietoterápico representa umas das únicas formas de suprimir os sintomas intestinais e extraintestinais da enfermidade. Porém, essa obediência aos alimentos permitidos representam um obstáculo, devido à ausência de informações adequadas sobre a patologia e à dificuldade de acessar os produtos nos centros comerciais próximos às residências.

A atitude da família frente à doença garante a aderência à dieta; porém, pode faltar, ao membro da família que prepara as refeições, conhecimentos para as adaptações da dieta, uma vez que a substituição de farinhas com glúten por farinhas sem glúten não ocorre de modo fácil. São necessárias adaptações de proporção e acréscimo de outros coadjuvantes, tais como gomas, proteínas lácteas, emulsificantes, enzimas ou amido gelatinizado (CAPRILES; ARÊAS, 2011).

A substituição de alimentos não permitidos leva à oferta de produtos mais simples, como mingaus, frutas e massas sem glúten, que, muitas vezes, prejudicam o estado nutricional já debilitado do celíaco em virtude da monotonia alimentar, uma vez que a indicação de alimentos industrializados pode representar risco, pois, nesses alimentos, o trigo pode ser incorporado como veículo de temperos e espessantes, por exemplo, sem que isso seja mencionado na rotulagem. Assim, a melhor alternativa seria a preparação caseira das refeições, mas tal opção recai no problema da falta de habilidade culinária e disponibilidade de tempo para o preparo de refeições saudáveis com ingredientes permitidos, o que pode levar à transgressão da dieta (EGASHIRA et al., 1986).

Segundo Sdepanian, Morais e Fagundes-Neto (2001), outro fator extremamente importante para a obediência à dieta é o conhecimento do paciente em relação à doença e seu tratamento. Para isso, médicos, nutricionistas e farmacêuticos têm a responsabilidade de esclarecê-los da forma mais detalhada possível. Existem diversas associações espalhadas pelo Brasil, como as unidades da Associação de Celíacos do Brasil (Acelbra), com intuito de difundir os conhecimentos adquiridos por profissionais da área de saúde e trocar experiências sobre as dificuldades e realidades vividas durante o tratamento da doença celíaca. Porém, segundo a Acelbra-SP¹¹⁵, existem poucas informações sobre a incidência dessa doença no Brasil.

¹¹⁵ Disponível em: <http://www.fenacelbra.com.br/acelbra_sp/institucional/>. Acesso em: 24 abr. 2018.

A maior dificuldade dos celíacos está na obtenção de produtos permitidos, além da pouca divulgação de informações sobre os efeitos da doença. Dessa forma, cabe aos profissionais a serem formados e às próprias Instituições de Ensino Superior (IES) aumentar a divulgação das informações a toda a comunidade no âmbito de suas sedes.

Novos produtos ou opções inovadoras de receitas estão surgindo, seja em cursos de extensão e em pesquisas em universidades, seja em programas de culinária ou em sítios eletrônicos relacionados a dietas funcionais. A ideia de pesquisas inovadoras é trazer para o alimento uma funcionalidade, além de oferecer um produto com maior valor nutritivo.

Projeto de Extensão Celíacos na Uezo

A política de extensão da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (Uezo) tem caráter educativo, social, cultural, científico e/ou tecnológico. Atende a projetos com a finalidade de integrar, de forma social e dialógica, a comunidade da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro com a universidade. Essas atividades são potencializadas pela construção e com as parcerias externas com empresas do ramo, associações de portadores da doença celíaca e universidades públicas e privadas.

O Projeto de Extensão Celíacos na Uezo foi idealizado para suprir algumas das demandas dos celíacos em relação a suas dificuldades. Esse projeto torna a Uezo ponto de referência na Zona Oeste para encontros e divulgação de informações sobre doença celíaca. Outro aspecto importante está relacionado à motivação e ao engajamento dos alunos da instituição na participação de projetos de extensão para o benefício da comunidade, despertando, ainda, o interesse acadêmico-científico e social dos jovens estudantes.

Das alterações de comportamento e atitude dos familiares depende o sucesso do tratamento; porém, a desinformação, o preconceito e a insensibilidade das pessoas próximas aos pacientes pode tornar traumatizante o momento de diagnóstico da doença, de forma que o celíaco pode ficar sujeito à monotonia alimentar e à anorexia. A troca de informações e experiências de vida pode auxiliar de forma

benéfica a adesão à dieta, facilitando o tratamento e reduzindo, nos pacientes, a sensação de isolamento em virtude dessa doença. Dessa forma, o Projeto de Extensão Celíacos na Uezo atua na mudança de hábitos e comportamentos, adicionando conhecimento social e acadêmico à Uezo e aos participantes do projeto.

A busca por maior divulgação e reconhecimento fez com que o projeto de extensão alcançasse outro patamar, o da pesquisa. Alunos desenvolvem trabalhos científicos na área de ciência e tecnologia de alimentos, com o propósito de criar novas alternativas alimentícias, que, após serem testadas, participam de oficinas e exposições.

O objetivo geral do Projeto de Extensão Celíacos na Uezo é ampliar a ação do grupo de apoio a portadores de doença celíaca para divulgação de informações sobre o tema, facilitando a aderência ao tratamento, por meio da obediência à dieta com isenção de glúten. Seus objetivos específicos são: a) realizar encontros para divulgação de informações sobre a disfunção; b) desenvolver atividades lúdicas com as crianças da comunidade portadoras de doença celíaca; c) realizar apoio mútuo à Acelbra-RJ; d) organizar palestras educativas e oficinas culinárias; e) divulgar, por meio de material didático impresso, informações para a comunidade da Zona Oeste sobre o tema; f) desenvolver produtos alimentícios isentos de glúten; e g) realizar avaliação sensorial dos produtos alimentícios sem glúten desenvolvidos.

Ações do Projeto de Extensão Celíacos na Uezo

O Projeto de Extensão Celíacos na Uezo teve início em dezembro de 2013 e possui uma equipe interdisciplinar formada por alunos e docentes dos cursos de Ciências Biológicas e Farmácia. As ações do projeto foram desenvolvidas de dezembro de 2013 a julho de 2017 e envolveram atividades educativas com encontros (palestras), integração (comunidade acadêmica, população em geral e celíacos), atividades de divulgação sobre a doença celíaca (Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, teatro de fantoche) e oficinas culinárias. Todas essas atividades visaram à melhoria da qualidade de vida dos celíacos e, conseqüentemente, a uma melhor adesão ao tratamento e à promoção do conhecimento.

Os encontros foram realizados bimestralmente nas instalações da Uezo, localizada no bairro de Campo Grande (RJ). As palestras aconteceram no Auditório da Uezo ou na área de cursos da antessala da cozinha experimental da Pró-Reitoria de Extensão (Proext). O local variava conforme o número de participantes.

As oficinas culinárias foram realizadas na cozinha experimental isenta de glúten, criada exclusivamente para o desenvolvimento dessas atividades na Uezo. Essa área experimental foi desenvolvida em parceria e com doações de equipamentos e matérias-primas de empresas desse ramo. As empresas parceiras ao projeto de extensão foram: Schär, Casarão, Good Soy, Orgran Gluten Free, Chico Geraes, Empório Sem Glúten, Nutri Pleno, Beladri, Fusão Gourmet, +Grão, Carioca Zen Produtos Naturais, Vida Sem Glúten, Graniamici, Grano Brasilis, Sem Glúten, Congelados da Sônia, Sem Gluteria, Bem Nutrir, Nutrir Saúde, Fontes, Napte, Arte Sem Glúten e HZN Aruba.

As atividades lúdicas com as crianças foram realizadas em salas de aulas próximas à cozinha.

A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Zona Oeste ocorre anualmente no Centro Esportivo Miécimo da Silva, localizado próximo à Uezo, com divulgação do projeto de extensão e realização de análise sensorial dos produtos desenvolvidos.

As atividades foram realizadas em parceria com a Associação dos Celíacos do Brasil-Acelbra-RJ (Rio sem Glúten) por meio de contatos com os associados residentes da Zona Oeste, com divulgação nas páginas do Rio sem Glúten¹¹⁶, da Uezo¹¹⁷, do projeto (Celíacos na Uezo) na rede social Facebook, e com convite aos palestrantes cadastrados na Acelbra ou aos interessados no tema.

Após cadastramento dos celíacos, as informações sobre os eventos que seriam realizados, assim como material de divulgação de informações, foram enviados por *e-mail*, aumentando o poder de propagação das informações veiculadas no evento.

¹¹⁶ Disponível em: <<http://www.riosemgluten.com/>>.

¹¹⁷ Disponível em: <<http://www.uezo.rj.gov.br>>.

Palestras

Os objetivos das palestras são: informar, esclarecer e conscientizar sobre a realidade que envolve a doença celíaca, o diagnóstico, a motivação para a descoberta de novos produtos para diminuição da monotonia da dieta alimentar, a visão do celíaco frente a várias questões, tais como restrição alimentar e convívio social, e a relação de ambientes, como, por exemplo, entre a escola e o portador da doença. Essas atividades aumentam o engajamento dos profissionais na luta pela saúde de indivíduos desse segmento e auxiliam na orientação alimentar.

As palestras foram ministradas por profissionais da Saúde, como nutricionistas e médicos, da área gastronômica, como *chefs* de cozinha, além de portadores de doença celíaca, membros da Acelbra-RJ e alunos de Iniciação Científica vinculados ao referido projeto. Após a apresentação, uma sessão era aberta para que os participantes pudessem tirar dúvidas ou aprofundar alguma questão. As palestras tiveram carga horária total de duas horas.

Oficinas culinárias

A utilização de oficinas culinárias serve como instrumento de divulgação da educação nutricional nos casos de restrição de glúten na alimentação cotidiana, funcionando como forma de tornar o indivíduo sujeito de sua história, de modo a levá-lo a modificar sua realidade sem destruir hábitos e costumes culturais (FIGUEIREDO et al., 2010).

As oficinas culinárias, no projeto de extensão, tiveram como objetivo o aprendizado, a melhoria na alimentação dos celíacos, a introdução de novas matérias-primas e a diversificação dos tipos de alimentos permitidos para o desenvolvimento de preparações culinárias que garantam a variedade de nutrientes a serem oferecidos aos portadores de doença celíaca, auxiliando no processo de recuperação nutricional e aderência à dieta sem glúten.

As práticas culinárias aconteciam, na maioria das vezes, após a apresentação de uma palestra e foram organizadas e coordenadas pelas docentes Aline Fonseca da Silva Soares (Engenheira Agrônoma, Doutora em Ciência e Tecnologia de Ali-

mentos, Professora Adjunta da Unidade de Biologia da Uezo), Catharina Eccard Fingolo (Farmacêutica, Doutora em Química de Produtos Naturais, Professora Adjunta da Unidade de Farmácia da Uezo) e Sabrina da Silva Dias (Nutricionista, Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Professora Adjunta da Unidade de Farmácia da Uezo), e contaram com a participação de alunos de Iniciação Científica vinculados ao projeto.

As preparações eram realizadas pelos participantes das oficinas, com degustação ao final da etapa, e a lista das receitas, com os ingredientes e o modo de preparo, era entregue a cada participante da oficina. A escolha dos temas para as oficinas culinárias era realizada previamente pelos membros do projeto e, muitas vezes, com diferentes opções de ingredientes, tais como gomas, linhaça, leites vegetais e farinhas alternativas à farinha de arroz, com o intuito de melhorar a qualidade da alimentação.

Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Zona Oeste (SNCTZO)

A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Zona Oeste é um evento realizado segundo o calendário definido pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Esse evento assume papel ímpar no estímulo ao desenvolvimento dos jovens, no interesse pelo conhecimento e pela integração com diferentes realidades que indubitavelmente contribuem para a formação do cidadão.

Na Zona Oeste do Rio de Janeiro, existem diversas instituições que produzem ciência e tecnologia e buscam disseminar conhecimentos e descobertas às crianças, jovens e adultos, estimulando-as a participar e desenvolver atividades criativas e inovadoras. A organização da SNCTZO ocorre de forma participativa, com atividades gratuitas, resultante de encontros de caráter decisório, e cada instituição parceira define como contribuir, disponibilizando competências, expertises e poder de mobilização.

Há uma carência de locais para difusão e popularização da ciência e tecnologia na Zona Oeste. Por isso, a SNCTZO assume um papel único, reunindo, em dois dias de realização, muitos visitantes, que são, em sua grande maioria, estudantes do Ensino Fundamental e Médio. O principal objetivo do evento é integrar as

diferentes instituições da Zona Oeste de modo a viabilizar e estimular o desenvolvimento local, levando aos grupos motivação para o conhecimento de ciência e tecnologia com o intuito de atingir sustentabilidade com responsabilidade social.

O Projeto de Extensão Celíacos na Uezo participou de duas edições (2015 e 2016) da SNCTZO, com elaboração de novas opções de alimentos sem glúten e com a realização de análise sensorial desses produtos.

Em 2015, “Luz, ciência e vida na Zona Oeste” foi o tema do evento, que permitiu trabalhar a área da saúde com a apresentação da luz como fator essencial ao desenvolvimento vegetal e, conseqüentemente, às questões nutricionais e de higiene com o alimento. Nutrição é um tema que deve sempre ser abordado de forma a permitir à população acesso à informação de como aproveitar melhor os alimentos, sem deixar de assegurar seu valor nutricional. Nesse ano, foi elaborado um biscoito do tipo sequilho com farinha de cará-roxo, e foi realizada análise sensorial com um grupo de 74 crianças.

O tema da SNCTZO do ano 2016 foi “Ciência alimentando o Brasil”, vindo ao encontro do Projeto Celíacos na Uezo. Foi possível trabalhar a presença da ciência tanto na produção quanto no processamento de alimentos, além de discutir alternativas para diversos problemas alimentares da sociedade, tais como alimentos inovadores sem glúten e sem lactose. Foi possível, também, trabalhar a área da Saúde com a apresentação da produção vegetal (alimentos orgânicos isentos de pesticidas), questões nutricionais e de higiene com o alimento e aspectos relacionados à funcionalidade dos ingredientes da dieta. Nessa edição, foi elaborado um biscoito com batatas-doces laranja e roxa e realizou-se a análise sensorial com um grupo de cem consumidores de biscoito habituais ou potenciais.

Teatro de fantoches

Durante a infância, as crianças utilizam as brincadeiras como meio de satisfazer seus interesses e necessidades, permitindo se expressar, construir e organizar ideias. Assim, o processo de aprendizagem utilizando atividades do cotidiano da criança facilita a incorporação de conhecimentos, transmitindo o ensinamento de acordo com seus interesses (COSCRATO; PINA; MELLO, 2010).

O valor dessas atividades está em garantir o desenvolvimento integral da criança sobre o assunto da doença de que é portadora, a partir da realização de ações que são familiares a essa faixa etária, não apenas no âmbito familiar, mas também no convívio coletivo, de forma a subsidiar o entendimento e gerar estímulo ao aprendizado sobre uma doença que o acompanhará por toda a vida. As atividades foram realizadas com objetivo de utilizar brincadeiras para estimular a percepção e cooperação entre as crianças, para que essas possam compreender a importância do tratamento e a necessidade de conhecer os alimentos que serão consumidos.

Impacto do Projeto de Extensão Celíacos na Uezo

O projeto de extensão resultou em 16 encontros (palestras e oficinas culinárias) (Quadro 1), abrangendo temas variados sobre a doença celíaca e a produção de alimentos isentos de glúten, no período de 2013 a 2016.

Quadro 1 – Informações sobre os encontros do Projeto de Extensão Celíacos na Uezo

Evento	Número de participantes	Data
I Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Doença celíaca sobre a perspectiva do celíaco” e “Oficina culinária de tapioca”	10	06/12/2013
II Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Alergias alimentares no ambiente escolar”	82	14/02/2014
III Encontro Celíacos na Uezo: Oficina culinária “Sem glúten e sem leite”	09	04/04/2014
IV Encontro Celíacos na Uezo: Oficina culinária “Sem glúten, com sabor”	08	06/06/2014
V Encontro Celíacos na Uezo Palestra “Alergias alimentares no ambiente escolar”	17	15/08/2014
VI Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Fundamentos da panificação sem glúten” e Oficina culinária “Panificação sem glúten”	06	07/11/2014
VII Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Diagnóstico da doença celíaca” e “Oficina culinária sem glúten”	09	05/12/2014

VIII Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Alterações nutricionais na doença celíaca” e Oficina culinária “Tortas sem glúten”	12	27/02/2015
IX Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Alergias alimentares” e Oficina culinária “Sal- gados de forno”	02	10/04/2015
X Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Panificação sem glúten” e Oficina culinária “Pães sem glúten”	08	12/06/2015
XI Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Doenças autoimunes relacionadas à doença celíaca”	14	28/08/2015
XII Encontro Celíacos na Uezo: Palestra “Diagnóstico da doença celíaca” e Oficina culinária “Macarrão sem glúten”	09	02/10/2015
XIII Encontro Celíacos na Uezo: Oficina culinária “Receitas natalinas”	13	04/12/2015
XIV Projeto Celíacos na Uezo na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Zona Oeste: Elaboração de biscoito tipo sequilho sem glúten	02	19/10/2015
XV Projeto Celíacos na Uezo na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Zona Oeste: Elaboração de biscoito de batata-doce sem glúten	08	18/10/2016
XVI Encontro Celíacos na Uezo: Oficina culinária “Receitas natalinas”	20	05/12/2016

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os participantes incluíam alunos da Uezo, alunos de outras instituições públicas e privadas da Zona Oeste, além de pessoas portadoras da doença celíaca, moradoras dessa região.

O projeto foi crescendo e envolvendo alunos de Iniciação Científica interessados em criar alternativas alimentícias para os pacientes celíacos e, também, em elaborar novos produtos com matérias-primas encontradas na natureza. Esse engajamento dos estudantes permitiu avançar e investir na importância do tripé ensino-pesquisa-extensão para manter a universidade sempre viva, formando cidadãos conscientes no contexto do desenvolvimento regional.

À medida que as ideias foram surgindo, novos conceitos tomaram força na criação de produtos inovadores, como, por exemplo, na utilização de matérias-primas sustentáveis com apelo funcional e nutritivo dos alimentos.

Os trabalhos desenvolvidos na perspectiva desse tripé também puderam ser divulgados em eventos científicos (Quadro 2).

Quadro 2 – Trabalhos apresentados em eventos científicos externos e internos à Uezo

Título	Autores	Evento científico
Desenvolvimento de massa alimentícia com farinha à base de arroz e purê de cenoura para celíacos e sadios (Apresentação em painel)	Góes, Dias e Soares (2014)	VII Jornada de Ciência e Tecnologia da Uezo – Rio de Janeiro (RJ)
Determinação da composição centesimal de massa alimentícia funcional sem glúten (Apresentação em painel)	Silva et al. (2015)	VIII Jornada de Ciência e Tecnologia da Uezo – Rio de Janeiro (RJ)
Desenvolvimento de uma massa alimentícia funcional e sem glúten (Apresentação oral)	Alves et al. (2015a)	4ª Jornada de Ciências Farmacêuticas da Uezo – Rio de Janeiro (RJ)
Avaliação sensorial de biscoito tipo sequilho sem glúten (Oficina)	Alves et al. (2015b)	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Zona Oeste – Rio de Janeiro (RJ)
Elaboração de biscoitos de batata-doce sem glúten (Oficina)	Alves et al. (2016a)	IX Jornada de Ciência e Tecnologia da Uezo – Rio de Janeiro (RJ)
Análise sensorial de biscoito sem glúten produzido com farinha de cará-roxo (Apresentação em painel)	Alves et al. (2016b)	XXV Congresso Brasileiro de Ciência e Tecnologia de Alimentos – CBCTA/X CIGR Section VI International Technical Symposium – Gramado (RS)
Aspectos bromatológicos de uma massa alimentícia funcional sem glúten à base de inflorescência de banana prata (Apresentação em painel)	Silva et al. (2016)	IX Jornada de Ciência e Tecnologia da Uezo – Rio de Janeiro (RJ)

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para a participação na oficina intitulada “Avaliação sensorial de biscoitos de batata doce sem glúten”, os alunos prepararam os biscoitos sem glúten de batata-doce de polpa roxa e de polpa laranja, que foram bem aceitos pelo grupo de consumidores participantes da análise sensorial. As observações feitas por alguns provadores ressaltaram a coloração diferenciada verde/azulada do biscoito como uma característica desejável e atrativa (ALVES et al., 2016a).

Silva e et al. (2016) avaliaram a viabilidade nutricional de uma massa alimentícia funcional sem glúten, tendo como ingrediente principal a inflorescência de banana prata, com o objetivo de promover a oferta de alimento de baixo custo, de rápido preparo e mais acessível à população. Trata-se de um produto de origem natural com elevado teor de fibras, baixo valor calórico e isento de glúten, ou seja, livre de toda e qualquer substância causadora de danos à saúde dos consumidores portadores de doença celíaca, cujo tratamento consiste na retirada completa do trigo, cevada, centeio, aveia e malte da dieta.

A partir do desenvolvimento de dois trabalhos que tiveram como objetivo inicial criar alimentos sem glúten com implicação nutricional, foram realizados os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de alunos dos cursos de Ciências Biológicas e de Farmácia (Quadro 3).

Quadro 3 – Trabalhos de Conclusão de Curso gerados a partir do Projeto de Extensão Celíacos na Uezo

Título	Unidade/Instituição	Data
Desenvolvimento de produtos sem glúten à base de farinha de cará-roxo e o seu benefício para portadores de doença celíaca (ALVES, 2017)	Unidade de Biologia/ Uezo	09/01/2017
Inflorescência de banana: nova alternativa na alimentação celíaca (SILVA, 2017)	Unidade de Farmácia/ Uezo	04/07/2017

Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme apresentado no Quadro 3, Alves (2017) desenvolveu um trabalho de conclusão de curso que teve por objetivo elaborar produtos alimentícios à base de cará-roxo e avaliar as características físico-químicas e sensoriais dos produtos. Desenvolveram-se dois produtos com a farinha do cará-roxo: massa alimentícia (tipo talharim) e um biscoito (tipo sequilho). Os resultados da análise de composição centesimal foram considerados bons para um produto funcional. O biscoito obteve boa aceitação pelo grupo de consumidores (crianças). Pode-se concluir, portanto, que o cará-roxo é uma alternativa viável para indústria de alimentos no desenvolvimento de novos produtos isentos de glúten e um incentivo para maior produção desse tubérculo.

O estudo de Silva (2017) teve como objetivo produzir e analisar características físico-químicas de farinhas obtidas a partir de inflorescências de variedades diferentes de banana para escolha de uma delas como matéria-prima de massa alimentícia de rápido preparo, favorecendo, principalmente, a população celíaca. O novo produto obtido possibilitou o surgimento de uma massa com características visuais, sensoriais e nutritivas exclusivas. As farinhas podem ser usadas futuramente como nova alternativa alimentícia para celíacos, constituindo opção viável, nutritiva e de baixo custo.

Conclusão

As atividades realizadas pelo Projeto de Extensão Celíacos na Uezo propiciaram a geração de informações relativas à doença celíaca, alternativas e diversidade de produtos alimentícios sem glúten (macarrão, biscoitos, salgados, tortas, pães), assim como o desenvolvimento de produtos com o uso de novas matérias-primas, como o cará-roxo e a inflorescência de banana.

As palestras atenderam às expectativas dos participantes, que promoveram discussões e trocaram informações sobre o preparo dos produtos e as vivências individuais, sendo a principal delas sobre a importância do contato com as indústrias alimentícias, visando principalmente aos cuidados relativos à contaminação cruzada.

A Semana Nacional de Ciência e Tecnologia da Zona Oeste constituiu uma excelente vitrine para o Projeto Celíacos na Uezo e foi de grande importância para a disseminação de informações acerca do assunto à comunidade, obtendo-se aceitação sensorial favorável em relação aos produtos sem glúten desenvolvidos no evento.

O projeto recebeu sugestões para desenvolver produtos e promover oficinas que pudessem alcançar outros segmentos, tais como o público vegano e os portadores de outras intolerâncias (como, por exemplo, intolerância a ovos, soja e leite). A partir dessas novas ideias, associadas aos conceitos adquiridos ao longo de todo o projeto, pretende-se ampliar as opções de alimentos oferecidos à população e atingir um grupo cada vez mais crescente de indivíduos.

O Projeto Celíacos na Uezo permitiu destacar a importância da instituição no contexto do desenvolvimento regional, sob a ótica da extensão e da pesquisa universitária, sobre um assunto de relevância na saúde pública. Permitiu, também, aplicar, divulgar e popularizar um trabalho de extrema relevância para a Zona Oeste do Rio de Janeiro.

Referências

ALVES, M. G. R. et al. Desenvolvimento de uma massa alimentícia funcional e sem glúten. In: JORNADA DE CIÊNCIAS FARMACÊUTICAS DA UEZO, 4., 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2015a. Disponível em: <<http://www.uezo.rj.gov.br/IV-JornadaFarmacia/arquivos/Trabalhos%20Aprovados%2019052015%20.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

ALVES, M. G. R. et al. Avaliação sensorial de biscoito tipo sequilho sem glúten. Oficina interativa/Expositor. In: SEMANA NACIONAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA ZONA OESTE, 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, 2015b.

ALVES, M. G. R. et al. Elaboração de biscoitos de batata-doce sem glúten. Oficinas Interativas. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 9., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2016a. v. 1. p. 141.

ALVES, M. G. R. et al. Análise sensorial de biscoito sem glúten produzido com farinha de cará-roxo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE ALIMENTOS – CBCTA/X CIGR Section VI International Technical Symposium, 25., 2016, Gramado. *Anais...* Gramado: 2016b. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/sbctars-eventos/xxvcbcta/anais/files/276.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

ALVES, M. G. R. *Desenvolvimento de produtos sem glúten à base de farinha de cará-roxo e o seu benefício para portadores de doença celíaca*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas-modalidade Biotecnologia e Produção) – Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, Rio de Janeiro, 2017.

ARAÚJO, H. M. C. et al. Doença celíaca e qualidade de vida. *Revista de Nutrição*, v. 23, n. 3, p. 467-474, 2010.

BAPTISTA, M. L. Doença celíaca: uma visão contemporânea. *Pediatria*, v. 28, n. 4, p. 262-271, 2006.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.674*, de 16 de maio de 2003. Torna obrigatório que os produtos alimentícios comercializados informem sobre a pre-

sença de glúten, como medida preventiva e de controle da doença celíaca. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/440852.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2018.

CAPRILES, V. D.; ARÊAS, J. A. G. Avanços na produção de pães se glúten: aspectos tecnológicos e nutricionais. *Boletim do Centro de Pesquisa de Processamento de Alimentos*, v. 29, n. 1, p. 129-136, 2011.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. *Acta Paulista de Enfermagem*, v. 23, n. 2, p. 257-263, 2010.

EGASHIRA, E. M. et al. Os celíacos e a dieta: problemas de adaptação e alimentos alternativos. *Pediatria*, v. 8, p. 41-44, 1986.

FIGUEIREDO, S. M. et al. Oficina de culinária: saberes e sabores dos alimentos. *Revista Científica do Departamento de Ciências Biológicas, Ambientais e da Saúde*, v. 3, n. 1, p. 39-48, 2010.

GOES, A. S.; DIAS, S. S.; SOARES, A. F. S. Desenvolvimento de massas alimentícias com farinha a base de arroz e purê de cenoura para celíacos e sadios. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 7., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2014. p. 70.

NOBRE, S. R.; SILVA, T.; CABRAL, J. E. P. Doença celíaca revisitada. *GE – Portuguese Journal of Gastroenterology*, v. 14, p. 184-193, 2007.

PRATESI, R.; GANDOLFI, L. Doença celíaca: a afecção com múltiplas faces. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 357-358, 2005.

SDEPANIAN, V. L.; MORAIS, M. B.; FAGUNDES-NETO, U. Doença celíaca: avaliação da obediência à dieta isenta de glúten e do conhecimento da doença pelos pacientes cadastrados na Associação dos Celíacos do Brasil (ACELBRA). *Arquivos de Gastroenterologia*, v. 38, n. 4, p. 232-239, 2001.

SILVA, P. C. P. et al. Doença celíaca: revisão. *Revista de Clínica e Pesquisa Odontológica*, v. 2, n. 5/6, p. 401-406, 2006.

SILVA, P. C. P. et al. Determinação da composição centesimal de massa alimentícia funcional sem glúten. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 8., 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2015. p. 124.

SILVA, P. C. P. et al. Aspectos bromatológicos de uma massa alimentícia funcional sem glúten à base de inflorescência de banana prata. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 9., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2016. v. 1. p. 115.

SILVA, P. C. P. *Inflorescência de banana: nova alternativa na alimentação celíaca*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Farmácia) – Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, Rio de Janeiro, 2017.

Educação e integração: popularização da ciência e tecnologia promovendo o desenvolvimento regional¹¹⁸

Ida Carolina Neves Direito¹¹⁹
Alexander Machado Cardoso¹²⁰
Andressa Sbano da Silva¹²¹
Andrew Macrae¹²²
Barbara Alvarenga Peckle¹²³
Catharina Eccard Fingolo¹²⁴
Cristiane Pimentel Victório¹²⁵
Denise Maria Mano Pessoa¹²⁶
Dora dos Santos Costa¹²⁷
Edmilson Monteiro de Souza¹²⁸

¹¹⁸ Agradecemos às agências de fomento Faperj e CNPq.

¹¹⁹ Doutora em Biotecnologia Vegetal. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, no Rio de Janeiro (RJ), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental e no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental.

¹²⁰ Doutor em Química Biológica. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental, e no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental. Docente do Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia da Inmetro, em Duque de Caxias (RJ).

¹²¹ Doutoranda em Biotecnologia. Atua no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

¹²² Doutor em Soil Plant Microbe Interactions. Docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com atuação no Laboratório de Biotecnologia Sustentável e Bioinformática Microbiana, e no Programa de Pós-Graduação em Biotecnologia Vegetal e Bioprocessos.

¹²³ Doutoranda em Biotecnologia Vegetal. Atua no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste e no Laboratório de Biotecnologia Sustentável e Bioinformática Microbiana da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

¹²⁴ Doutora em Química de Produtos Naturais. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Laboratório de Tecnologia em Produtos Naturais e no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental.

¹²⁵ Doutora em Ciências Biológicas. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental e no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental.

¹²⁶ Doutora em Ciências (Microbiologia). Docente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, com atuação no Laboratório de Geotecnia e Microbiologia.

¹²⁷ Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental. Atua no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

¹²⁸ Doutor em Engenharia Nuclear. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental e no Laboratório de Ensino e Pesquisa em Construção Naval.

João Victor Rego Ferreira¹²⁹
Judith Liliana Solórzano Lemos¹³⁰
Juliana Barbosa Succar¹³¹
Lidiane Coelho Berbert¹³²
Marise Costa de Mello¹³³
Renata Angeli¹³⁴
Vinicius Ribeiro Flores¹³⁵
Maria Cristina de Assis¹³⁶

Introdução

A educação é a forma de inserção da universidade na sociedade, seja pela formação profissional e pelo desenvolvimento científico e tecnológico, seja pela divulgação e popularização do conhecimento e das tecnologias para essa sociedade. Cada vez mais, verifica-se que o desenvolvimento da sociedade depende da integração de diferentes setores para que ocorra de forma sustentável. A universidade tem papel relevante nesse processo, pois reúne ensino, pesquisa e extensão. A própria estrutura em tripé sinaliza uma interdependência entre essas três atividades e mostra a importância social da universidade no desenvolvimento, em especial, da região onde está localizada.

¹²⁹ Doutorando em Biotecnologia. Atua no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

¹³⁰ Doutora em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental e no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental.

¹³¹ Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental. Atua no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

¹³² Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental. Atua no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

¹³³ Doutora em Ciência de Alimentos. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental e no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental.

¹³⁴ Doutora em Bioquímica. Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental e no Núcleo de Inovação Tecnológica.

¹³⁵ Doutorando em Biotecnologia. Atua no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste.

¹³⁶ Doutora em Ciências (Microbiologia). Docente da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental e no Laboratório de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental.

A universidade participa cada vez mais do processo de inovação. Assim, além de sua missão tradicional de gerar e transmitir conhecimentos, a universidade tem assumido a missão de valorizar seus conhecimentos, o que resulta em sua maior participação no sistema de inovação e no desenvolvimento econômico e social do país (SHANE; VENKATARAMAM, 2000). A utilização do conhecimento gerado nas universidades brasileiras por meio da transferência de tecnologia entre universidade e setor produtivo consiste em um caminho alternativo e complementar para o alcance de um patamar tecnológico superior das empresas (GARNICA; TORKOMIAN, 2009). É preciso difundir o conhecimento para desenvolver sustentabilidade associada ao crescimento econômico do país.

É nesse contexto que, desde 2011, o grupo de pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Fundação Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (Uezo) realiza ou integra atividades para popularização de ciência e tecnologia, principalmente, na Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro (RJ).

A Uezo é uma instituição pública vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Social do Estado do Rio de Janeiro e tem como meta formar profissionais em nível superior para atender à demanda do parque industrial fluminense. A localização da Uezo na Zona Oeste do Rio de Janeiro (RJ) é estratégica para o desenvolvimento regional, uma vez que esta corresponde a 30% da área do Município do Rio de Janeiro e tem uma população de mais de 1,5 milhões de habitantes. Essa região é fundamental para a economia do município e do estado por abrigar os Distritos Industriais de Campo Grande, Palmares, Paciência e Santa Cruz, bem como áreas de conservação ambiental, como o Parque Estadual da Pedra Branca, o Parque Estadual do Mendanha e o Parque Natural Municipal do Mendanha, que vêm frequentemente sendo impactadas pelo crescimento urbano desordenado e pela falta de conscientização da população local quanto à importância da conservação dessas áreas. Nesse cenário, ações para divulgação e popularização do conhecimento científico e tecnológico assumem relevância ímpar para o desenvolvimento regional sustentável.

As atividades e projetos de divulgação e popularização de ciência e tecnologia desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Uezo tiveram início com a mobilização de docentes e discentes da instituição, que

uniram suas expertises em prol de projetos que integrassem a Uezo com a comunidade, e com a busca de parcerias com outras instituições para o desenvolvimento de projetos de maior abrangência, como a participação na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia na Zona Oeste (SNCTZO), fruto da interação com o Museu de Astronomia e Ciências Afins (Mast) e outras instituições da região. Os projetos para divulgação e popularização da ciência e tecnologia com docentes da instituição em suas equipes de execução foram formalizados junto à Pró-Reitoria de Extensão da Uezo, que forneceu suporte administrativo para a realização dos projetos, como auxílio no agendamento das atividades, reserva de espaços, disponibilização de transporte institucional, entre outras providências.

Todas as atividades desenvolvidas pelos projetos do Grupo de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental têm como foco o meio ambiente, que apresenta grande potencial para a descoberta de novas tecnologias. Um fato contraditório é que a conservação dessa fonte para inovações biotecnológicas já tem consolidadas práticas simples para sua conservação e que ainda não foram apropriadas pela sociedade. Um exemplo que pode ser citado é a associação de micro-organismos, na maioria das vezes, à transmissão de doenças. Esse fato surpreende porque esses micro-organismos são empregados em muitas das técnicas biotecnológicas presentes na indústria de alimentos, farmacêutica, química e na agricultura que trouxeram grandes avanços para o desenvolvimento da sociedade (SANCHES, 2012; DIREITO et al., 2014; KIFFER, 2014a; 2014b). A universidade pode colaborar no aumento do nível de conhecimento sobre esses micro-organismos e desenvolver novos produtos que auxiliem no desenvolvimento sustentável do país.

Porém, além de gerar conhecimento, é essencial que a universidade cative os jovens tanto para o conhecimento da ciência e da tecnologia como para oportunidades profissionais. Segundo a teoria de Piaget, o conhecimento é construído e constituído pelas pessoas por meio de ações e interações com o meio (NIEMAN; BRANDOLI, 2012); por isso, é importante a interação da universidade com a sociedade, principalmente com os jovens.

O papel da universidade como mediadora do entendimento público da ciência deve ser vista como uma necessidade de desenvolvimento da sociedade, pois hoje se convive mais intensamente com a ciência, a tecnologia e seus produtos

(LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Mesmo que a investigação científica e o avanço tecnológico sejam de domínio de poucos indivíduos da sociedade, todos os cidadãos, em uma democracia, devem estar preparados para refletir sobre as questões sociais levantadas pela ciência e suas tecnologias decorrentes (KREUZE; MASSEY, 2002). Noções sobre temas atuais em que se emprega conhecimento tecnológico podem aparecer em vários momentos no processo de ensino-aprendizagem, nas disciplinas de ciências da natureza, com níveis diversos de enfoque e aprofundamento.

É principalmente nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio que os jovens devem compreender as inter-relações entre o entendimento científico e as mudanças tecnológicas e considerar o impacto que as tecnologias podem produzir sobre a qualidade de vida humana e do meio ambiente. É preciso que os jovens conheçam a universidade, mas, principalmente, reconheçam na conservação do meio ambiente sua perspectiva pessoal, profissional e de sua sociedade. Por outro lado, é preciso que graduandos e pós-graduandos das universidades reconheçam seu papel social na divulgação do conhecimento científico e tecnológico para o desenvolvimento regional. Visando a essa aproximação universidade-sociedade, o Grupo de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Uezo vem desenvolvendo projetos com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, por meio de atividades dinâmicas e com linguagem adequada para esse público. Com base na experiência didática da equipe envolvida, foi constituído um conjunto de atividades que visam a estimular a curiosidade e o lado empreendedor do jovem estudante.

Objetivo

As atividades desenvolvidas nos projetos do Grupo de Pesquisa em Biotecnologia Ambiental da Uezo visam à integração da universidade com a sociedade por meio da divulgação do conhecimento sobre o tema meio ambiente. Essas atividades têm como público-alvo, principalmente, estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e são desenvolvidas em três formas de atuação: i) atividades desenvolvidas na instituição dos estudantes; ii) atividades desenvolvidas em laboratórios

da Uezo com a visitação dos estudantes; e iii) evento de divulgação e popularização da ciência e tecnologia. Busca-se estimular o interesse dos estudantes por meio de oficinas que permitam a visualização do que está sendo apresentado, de modo a contribuir para a formação e inserção da consciência ambiental no dia a dia desses estudantes e impulsionar, assim, o desenvolvimento regional.

Metodologia

As atividades desenvolvidas se constituem, prioritariamente, de oficinas nas quais o visitante pode interagir para a assimilação do conhecimento objeto da atividade. A realização dessas oficinas ocorreu: i) na instituição dos estudantes (universidade na escola); ii) nos laboratórios da universidade com a visitação dos estudantes (estudantes na universidade); e iii) em evento de divulgação e popularização da ciência e tecnologia (com a Uezo participando da SNCTZO).

Para a visitação da universidade às escolas, estas foram selecionadas em função de proximidade com a Uezo para facilitar o transporte. As propostas das oficinas foram apresentadas a professores e diretores, que, posteriormente, manifestaram seu interesse e agendaram a data de realização das atividades em função do calendário escolar.

A visitação dos estudantes aos laboratórios didáticos da Uezo foi agendada após convite da instituição encaminhado à escola. A data de realização da atividade foi informada no convite, e o agendamento foi realizado após manifestação de interesse da direção da escola.

A participação da Uezo em evento de divulgação e popularização da ciência e tecnologia – no caso, a SNCTZO – seguiu o calendário de realização do evento para cada edição. A Uezo foi instituição expositora na SNCTZO no período de 2011 a 2017.

A metodologia de construção e realização das oficinas de microbiologia foram descritas por Assis et al. (2013), Berbert et al. (2016) e Berbert et al. (2017a), e das com insetos, por Berbert et al. (2017b); das oficinas na área de genética e biologia molecular, por Berbert et al. (2017c), Flores et al. (2017) e Succar et al. (2017); da oficina de propagação vegetal *in vitro* e adubação verde, por Costa et

al. (2016); da oficina sobre beleza na natureza, por Costa et al. (2017); da oficina sobre plantas tóxicas, por Knesse et al. (2017); da oficina sobre óleos essenciais, por Marques et al. (2016); da oficina de descarte de medicamentos, por Peixoto, Fingolo e Lorca (2016); e da oficina sobre sustentabilidade, por Santos et al. (2017). Todas as oficinas tinham um período médio de duração de 15 minutos para que a informação objeto da oficina fosse apresentada. Ao término da explanação, o estudante/visitante era convidado a interagir com a oficina e as dúvidas resultantes das experiências geradas ou oriundas do dia a dia do estudante/visitante eram esclarecidas. A construção e execução das oficinas foram realizadas por graduandos e pós-graduandos, sob a orientação da equipe docente.

Resultados

A oferta de oficinas, em especial quando fazem uso de recursos lúdicos como a genética explicada com jujubas (SUCCAR et al., 2017) ou um discente vestido de super-herói (BERBERT et al., 2017c), chama a atenção da população, independentemente da idade. Essa forma de abordagem desperta o lado curioso do visitante e o interesse pelo conhecimento, de modo que, em alguns casos, o visitante comenta o interesse em continuar seus estudos. A apropriação do conhecimento torna os cidadãos mais preparados para viverem no mundo atual, em que ciência e tecnologia estão presentes no cotidiano.

Sob o ponto de vista dos discentes de graduação e pós-graduação, a experiência das oficinas se constitui como um constante aprendizado para adequação da linguagem usada na exposição e para promover a aproximação com a população que interage nas oficinas, com especial atenção à diferença de faixa etária, uma vez que as oficinas são realizadas desde o público infantil até o da terceira idade. Dessa forma, a metodologia e, principalmente, o vocabulário utilizado variam de acordo com o público, pois essas oficinas precisam ser capazes de elucidar algo que geralmente é abstrato e/ou distante da compreensão do público em geral. Dessa maneira, a formação de nossos graduandos e pós-graduandos proporciona uma visão integrada da universidade com a sociedade.

No que se refere às oficinas interativas realizadas, uma breve explanação sobre a reação do público que participou das atividades é apresentada a seguir:

a) *Oficinas de microbiologia*

Apesar da milenar utilização dos micro-organismos, especialmente na produção de alimentos, a maioria dos visitantes desconhecia a participação desses seres em setores como alimentação e medicina (ASSIS et al., 2013). A maior parte dos visitantes logo relacionava os micro-organismos a doenças e a comida estragada. Muitos tinham receio de se aproximar das placas contendo microrganismos e de pegá-las (mesmo elas estando devidamente vedadas). No decorrer da explicação, o medo e o receio davam lugar à surpresa e à curiosidade, principalmente ao saber que somos mais bactérias que seres humanos por termos cerca de 40 trilhões delas em nosso corpo (BERBERT et al., 2016; BERBERT et al., 2017a). Nessa perspectiva, a oficina atingiu seu objetivo, uma vez que desmistificou a visão dos micro-organismos exclusivamente como vilões. Atividades como essas são de grande relevância para desmistificar diversas informações acerca não só dos micro-organismos, mas também de diversos outros assuntos muito presentes em nosso dia a dia, porém, pouco abordados pela comunidade científica junto à sociedade.

b) *Oficina de insetos*

As reações iniciais dos participantes foram de aversão, visto que nossa sociedade tem uma repulsa natural aos insetos (BERBERT et al., 2017b). Ao serem apresentados diversos fatos curiosos a respeito desses animais, o sentimento inicial deu lugar ao interesse e à curiosidade. A partir daí, o público começou a ter uma grande interação com os expositores por meio de várias perguntas e relatos pessoais, bem como passou a observar os insetos expostos, diminuindo, assim, a distância originada e alimentada pelo medo ou nojo de insetos.

c) *Oficinas de genética e biologia molecular*

Grande parte dos visitantes tinha conhecimento a respeito de genética e biologia molecular, em especial sobre mutação, principalmente pela influência da ficção. Todo esse acervo de informações fictícias podem se tornar excelentes

ferramentas para o ensino não só da mutação, mas também de diversos outros assuntos (BERBERT et al., 2017c). Após a oficina, foi possível, por meio do método implementado, atingir pessoas com faixas etárias diferentes, de forma que concluímos que o método didático associado com a forma lúdica de explicação pode facilitar o acesso de temas complexos a população não importando o grau de instrução (FLORES et al., 2017; SUCCAR et al., 2017).

d) *Oficinas de propagação vegetal 'in vitro' e adubação verde*

O público em geral participou das oficinas e demonstrou satisfação em relação aos conhecimentos adquiridos em ambos os temas, além de ter ficado surpreso sobre o quanto a tecnologia tem ajudado a produzir nossos alimentos. A produção de plântulas por meio de técnicas de cultura de tecidos vegetais é bastante utilizada na produção de plantas alimentícias, medicinais e ornamentais. Os alunos puderam ver as plântulas *in vitro* e aprender sobre as etapas de produção. Os participantes também se interessaram pela adubação verde; inclusive, muitos deles se comprometeram a levar o conhecimento adquirido para suas pequenas hortas e jardins, em substituição a fertilizantes químicos (COSTA et al., 2016).

e) *Oficina sobre a beleza na natureza*

O público em geral que participou da oficina foi surpreendido com o quanto a matemática está envolvida na natureza e em nossa percepção de beleza (COSTA et al., 2017). Dentro dessa temática, foi realizada uma dinâmica utilizando caixas com surpresas em seu interior, cada uma com uma quantidade de surpresas para que o público adivinhasse do que se tratava e, em seguida, colocasse as caixas na sequência de Fibonacci, de acordo com a quantidade de objetos presentes nas caixas (COSTA et al., 2017).

f) *Oficina sobre plantas tóxicas*

A oficina foi bastante visitada e elogiada pelos participantes. Foi possível expor material didático sobre as principais plantas tóxicas conhecidas, sendo a maioria delas ornamentais, como as da família *Araceae*, incluindo jiboia, comigó-ninguém-pode, antúrio e copo-de-leite. A toxidez da maioria das plantas abordadas

na oficina era desconhecida pelo público-alvo do evento. Exposições como essa são muito válidas para alertar a população sobre o perigo do contato com as plantas que podem levar até ao óbito (KNESSE et al., 2017).

g) *Oficina sobre óleos essenciais*

A reação do público foi a mais satisfatória possível e mostrou que pouco se conhece em relação a esse tema, que, atualmente, é de grande relevância para a saúde humana e na indústria alimentícia e de cosméticos. Essa oficina expôs o processo de extração de óleos essenciais, e, na prática, foi possível observar o processo de hidrodestilação e sentir o aroma emanado durante o processo. Foram utilizadas plantas de uso popular, como alecrim, erva-cidreira e outras. Os visitantes também puderam observar outras características do óleo essencial. A oficina mostra a relação entre o uso popular e a ciência e torna públicos os resultados obtidos da ciência de modo a aproximar o leigo (MARQUES et al., 2016).

h) *Oficina sobre descarte de medicamentos*

A oficina foi fortemente elogiada pelos participantes, pois possibilitou esclarecer dúvidas oriundas da comunidade sobre o tema proposto. Foi possível observar que a população desconhece os locais destinados ao descarte de medicamentos e que a grande maioria dos participantes elimina tais resíduos no lixo comum ou pelo sistema de esgoto, rotineiramente (PEIXOTO; FINGOLO; LORCA, 2016). Dessa forma, entende-se que ações de conscientização como essa são fundamentais para evitar mais prejuízos ao meio ambiente e à saúde da população em geral.

i) *Oficina sobre sustentabilidade*

O Circuito Ecológico Sustentável levou, ao público-alvo, conhecimentos e alternativas simples em nosso dia a dia, como a coleta seletiva, a reciclagem, a compostagem e o cultivo de hortas orgânicas, que podem promover a diminuição da extração dos recursos naturais, melhorar a qualidade de vida e colaborar para um mundo mais sustentável (SANTOS et al., 2017).

Além da descrição das oficinas, para melhor entendimento dos resultados de nossa experiência, é preciso que nossas observações sejam organizadas quanto

ao local de realização das atividades: i) na instituição dos estudantes (universidade na escola); ii) nos laboratórios da universidade com a visitação dos estudantes (estudantes na universidade); e iii) em evento de divulgação e popularização da ciência e tecnologia (universidade participando da SNCTZO).

i) *Universidade na escola*

A realização de oficinas na escola tem algumas limitações, uma das quais é quanto à necessidade de disponibilização de espaço adequado para sua realização. Uma sala de aula pode ser utilizada, mas é preciso que essa sala comporte tanto os expositores quanto os estudantes que participarão das oficinas. Quando a escola tem uma quadra poliesportiva, um laboratório ou um auditório que possam ser utilizados para a montagem e realização dessas atividades, o espaço fica mais bem distribuído e a interação com as atividades ocorrem sem muita aglomeração dos estudantes e de maneira mais proveitosa, permitindo que todos visualizem o que está acontecendo. Outra dificuldade é a logística de transporte de toda a equipe do projeto, equipamentos e material didático, que devem ser adequados ao tipo de veículo a ser utilizado para o transporte. Essa característica também influencia no tipo e na quantidade de oficinas a serem realizadas. Ressalta-se, também, que o calendário escolar, por vezes, dificulta a interação universidade-escola. O calendário escolar é unificado entre as escolas, de modo que as datas que as escolas disponibilizam são comuns entre elas. Por essa razão, mesmo dispondo-se de uma equipe grande, fica difícil visitar uma grande quantidade de escolas. Na prática, o máximo que conseguimos realizar foram duas escolas por bimestre. Tendo em vista essa situação, há mais uma limitação dessa estratégia de interação, que é o fato de que poucas turmas e, conseqüentemente, poucos estudantes participam dessas oficinas. Vale informar que, em cinco escolas visitadas, apenas 819 estudantes participaram das oficinas. Mesmo com todas essas limitações, considera-se a estratégia de visitação às escolas interessante para a divulgação da instituição e das outras estratégias de integração com a sociedade. Uma escola visitada, ao final da realização das oficinas, frequentemente questiona se pode agendar outro dia de oficina para que outros estudantes também possam participar, e, quando são informados da possibilidade de visitação da instituição, esses estudantes também

manifestam seu interesse. Outra possibilidade que surge quando se visita uma escola é tentar entender o universo do estudante, não se restringindo apenas à observação das condições físicas da escola, mas também buscando entender a situação social do estudante e o que ele tem à disposição como recurso para sua aprendizagem. É possível, no ambiente escolar, trabalhar não só com o aluno, mas com toda a comunidade escolar (alunos, professores, gestores, funcionários e responsáveis) e semear ideias para apropriação do espaço com iniciativas sociais que visem à conservação ambiental, alimentação e sustentabilidade. Tais práticas e habilidades, quando socializadas na escola de diferentes maneiras, também podem ser praticadas na vida familiar dos educandos (VICTÓRIO; FERNANDEZ; ESTEVES, 2016). Com o apoio de professores da escola, também é possível tentar mensurar o conhecimento dos estudantes, a exemplo do realizado por Direito et al. (2014). Esses autores observaram que mais de 79% dos estudantes de Ensino Médio que participaram do projeto sabiam que a cárie é uma doença infecciosa, mas menos de 50% sabia o que são os lactobacilos do iogurte, fato que poderia ser explicado como reflexo do fato de a cárie ser um tema amplamente trabalhado em campanhas de órgãos públicos, por estar diretamente relacionada com a saúde. Por outro lado, eventos sobre Educação Ambiental são bastante apropriados para o desenvolvimento de ações que contribuam para a formação da cidadania dos jovens, em ambientes escolares (LELIS et al., no prelo). A escola é o espaço social e o local onde o aluno dará sequência a seu processo de socialização. O que nela se faz, diz e valoriza representa um exemplo daquilo que a sociedade deseja (LIMA; MELLO, 2017).

ii) *Estudantes na universidade*

A visitação de grupos de estudantes aos laboratórios didáticos da universidade tem uma perspectiva complementar a visitação da universidade na escola. Enquanto a presença da universidade na escola tem por anseio entender o universo do estudante, a visitação do estudante à universidade visa a propiciar-lhe uma imersão no mundo universitário e vivenciar experiências em um laboratório. O próprio nome “laboratório” já traz um estudante cheio de questionamentos sobre como é esse universo de ensino e pesquisa, de modo que a interação com as oficinas

ocorre juntamente com questionamentos sobre o funcionamento e as utilidades de um laboratório. Essa imersão apresenta aos estudantes um universo concreto, estruturado tal como deve ser seu funcionamento e bem diferente do que ocorre nas escolas ou nos eventos de divulgação, em que os ambientes são adaptados para a realização das oficinas. Os estudantes se mostram mais curiosos e questionadores. Assim como na estratégia de visitação às escolas, a visitação de estudantes à universidade também apresenta limitações, uma das quais é o calendário escolar. Mesmo sendo realizada na universidade, a atividade só terá público se agendada para um período adequado às escolas. Logo, a realização desse tipo de atividade fica restrita a determinado período, nem sempre adequado ao calendário da Uezo para disponibilização de seus laboratórios para essa finalidade. O transporte dos estudantes para a visitação na universidade é outro aspecto que tem de ser levado em consideração, uma vez que todas as escolas que participaram das atividades necessitaram dessa contrapartida da universidade. A outra limitação é o número de estudantes que podem participar em cada edição da atividade, que é um público bem menor que o atendido quando a universidade visita as escolas.

iii) *Universidade para a sociedade na SNCTZO*

A participação da universidade em eventos de divulgação e popularização de ciência e tecnologia, a exemplo da SNCTZO, traz algumas facilidades quanto à integração da universidade com a sociedade. O primeiro deles é que o calendário escolar, dentro do possível, já está de acordo com a data do evento. Isso quer dizer que as escolas que desejarem participar podem se organizar para isso, seja com exposição/apresentação de atividade, seja com visitação. Na edição de 2017 da SNCTZO, aproximadamente 6 mil visitantes compareceram; ou seja, o público atingido pelas oficinas é muito maior que o atingido pelas outras duas estratégias de integração. Se, nas escolas, era possível estruturar uma forma de mensurar o conhecimento, em eventos desse tipo, isso se torna uma realidade distante, tendo em vista a dinâmica do todo. Em eventos como a SNCTZO, o público é bastante heterogêneo com relação às faixas etárias, abrangendo desde alunos da Educação Infantil e de Ensino Fundamental e Médio até adultos e idosos (COSTA et al., 2017), pois as famílias podem participar sem a necessidade da mediação do grupo

escolar. O público em geral se mostra bastante interessado e participativo, gerando um clima de descontração e diversão. Outro aspecto relevante nesse evento é a interação da Uezo com outras instituições de ensino e/ou pesquisa, bem como com agentes públicos e organizações que fazem divulgação de suas campanhas e projetos sociais e/ou culturais. Nesse sentido, a universidade passa a integrar efetivamente a sociedade regional, interagindo com seus parceiros no intuito de identificar, criar e/ou desenvolver novas ações e discussões que auxiliem no amadurecimento e desenvolvimento regional.

Considerações gerais

A integração da universidade com a sociedade consolida a educação como o caminho para a mudança, a mobilização e a formação de uma consciência crítica. Essa integração atua beneficiando mutuamente os graduandos, pós-graduandos e equipe docente da universidade, bem como o público-alvo dessas ações de integração. Independentemente do local em que essa integração é realizada, mesmo sob algumas limitações de ação, o resultado sempre é muito produtivo para todos os envolvidos. A questão é como mensurar essa “produtividade” e suas consequências. A educação por meio da integração é, sem dúvida, o caminho mais rápido para o desenvolvimento da sociedade, com o qual a universidade pode colaborar, pois faz uso de conhecimentos já existentes que podem mudar a realidade das pessoas de forma simples e objetiva. Como todo processo educativo, quantificar sua influência no desenvolvimento regional se torna abstrato por falta de parâmetros e ferramentas que possam claramente mensurar esse tipo de ação. Tem-se uma análise qualitativa baseada em relatos de experiência e sem dados quantitativos da referida integração.

Quando um professor/educador de outra instituição se mobiliza para levar a universidade à escola, para seus estudantes visitarem a universidade, ou para estar presente com seus estudantes em eventos de divulgação científica, com certeza, ele demonstra o reconhecimento da importância da integração universidade-sociedade. Quando um aluno/visitante retorna a uma dessas atividades e traz consigo seus amigos e familiares, essa é, certamente, outra forma de reconhecimento dessa integração. Quando os que participaram das oficinas se apropriam do conheci-

mento transmitido e utilizam esse conhecimento em seu dia a dia, isso também é uma forma de desenvolvimento regional. Quando expositores ou participantes replicam esses ensinamentos, eles se tornam agentes multiplicadores da divulgação da ciência e tecnologia em prol do desenvolvimento da sociedade, visando ao bem-estar do ser humano. Como quantificar essa integração e seus frutos é que permanece uma incógnita.

Em um mundo que se baseia em números para liberação de recursos e mensuração de impacto, a ausência de uma metodologia para medir ações de integração universidade-sociedade baseada na forma de ações de divulgação e popularização da ciência e tecnologia fragiliza a manutenção dessas ações. O próprio registro dessas atividades, às vezes, é frágil. Tendo em vista o exemplo da Uezo, as atividades dessas ações só passaram a integrar uma publicação da instituição a partir de 2016, embora o grupo de Biotecnologia Ambiental já atuasse desde 2011. Quando da publicação dessas ações, foi possível observar que outros grupos da instituição compartilharam o interesse na integração universidade-sociedade por meio das estratégias de atuação explanadas aqui. Mas isso, ainda assim, não permite uma quantificação do impacto dessas ações. Observamos que, desde que a Uezo integra a SNCTZO, o número de visitantes ao evento tem aumentado, chegando a aproximadamente 6 mil pessoas em 2017, mas este quantitativo não reflete a expressão da integração universidade-sociedade.

O tema “meio ambiente” abordado pelas oficinas aqui relatadas faz parte de nosso dia a dia, e acreditamos que, com estratégias simples, é possível estimular o estudante a pensar, a contextualizar conteúdos curriculares e científicos com seu cotidiano, de maneira a formar um indivíduo crítico, interessado e que possa ter despertado suas competências visando a seu futuro como profissional e cidadão. Da mesma forma, é por meio da educação dos jovens em sincronia com o desenvolvimento científico-tecnológico da sociedade que teremos cidadãos capazes de refletir sobre as questões sociais decorrentes do avanço tecnológico. A difusão dos avanços científicos e tecnológicos na sociedade de forma lúdica e interativa abre um novo cenário de possibilidades para a educação da população, não importando a faixa etária. O conhecimento, quando apropriado pela sociedade, permite seu crescimento de forma sustentável.

Conclusão

A universidade, fundamentada no tripé ensino-pesquisa-extensão, tem, em sua essência, a capacidade de auxiliar o desenvolvimento regional nesses três pilares. Entre esses pilares, a integração da universidade com a sociedade para divulgação e popularização da ciência e da tecnologia consolida o caminho mais rápido para fomentar o desenvolvimento regional. A popularização de conhecimentos já existentes pode melhorar a vida da população por meio de uma ação simples e objetiva, como a realização de oficinas interativas para educação de forma lúdica e participativa. É com a apropriação desses conhecimentos que os cidadãos são capazes de refletir sobre as questões sociais decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos.

Referências

ASSIS, L. C. P. et al. Microbiologia Ambiental na construção de um novo conceito sobre microrganismos em escolas públicas da Zona Oeste do Rio de Janeiro. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE MICROBIOLOGIA, 27., 2013, Natal. *Anais...* Natal: SBM, 2013. Disponível em: <<https://www.sbmicrobiologia.org.br/cd27cbm/resumos/R1754-1.html>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BERBERT, L. C. et al. Microrganismos do bem. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 9., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2016. v. 1. p. 135.

BERBERT, L. C. et al. Números e curiosidades da microbiologia. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017a. p. 136.

BERBERT, L. C. et al. Insetos em números. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017b. p. 137.

BERBERT, L. C. et al. Fator mutação. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017c. p. 138.

COSTA, D. S. et al. Do laboratório para o campo: Propagação vegetal in vitro e adubação verde. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 9., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2016. v. 1. p. 136.

COSTA, D. S. et al. A beleza está nos olhos de quem vê? A matemática responde. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017. p. 140.

DIREITO, I. C. N. et al. Conhecimento científico em biotecnologia de estudantes do Ensino Médio de escolas públicas na Zona Oeste do Rio de Janeiro/RJ. *Revista Práxis*, v. 11, p. 115-124, 2014.

FLORES, V. R. et al. Duplicar o DNA para multiplicar: a matemática da Biologia Molecular. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017. p. 139.

GARNICA, L. A.; TORKOMIAN, A. L. V. Gestão de tecnologia em universidades: uma análise do patenteamento e dos fatores de dificuldade e de apoio à transferência de tecnologia no Estado de São Paulo. *Gestão & Produção*, v. 16, n. 4, p. 624-638, 2009.

KIFFER, D. Aprendendo sobre micro-organismos. *Boletim On-Line*, Rio de Janeiro, 8 maio 2014a. Disponível em: <http://www.faperj.br/boletim_interna.phtml?obj_id=10033>. Acesso em: 4 abr. 2018.

KIFFER, D. Para despertar futuras vocações. *Rio Pesquisa*, v. 7, n. 28, p. 27-29, set. 2014b.

KNESSE, A. O. et al. Plantas tóxicas. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017. v. 1. p. 134.

KREUZE, R.; MASSEY, A. *Engenharia genética e biotecnologia*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LELIS, T. B. S. et al. Importância da educação ambiental para preservação dos recursos hídricos. *Educação Ambiental em Ação*. [no prelo].

LIMA, P. B. S.; MELLO, M. C. Hortas em garrafas PET: uma estratégia de educação ambiental para turmas de formação de professores de escolas da zona oeste do Rio de Janeiro. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017. p. 97.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001.

MARQUES, G. et al. Óleos essenciais: cheiros e sabores. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 9., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2016. v. 1. p. 133.

NIEMAN, F. A.; BRANDOLI, F. Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e da matemática. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO DO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/770/71>>. Acesso em: 04. abr. 2018.

PEIXOTO, F. M.; FINGOLO, C. E.; LORCA, B. S. E. S. Descarte consciente de medicamentos. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 9., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2016. v. 1. p. 142.

SANCHES, C. Educação para o futuro: alunos entram em contato com a ciência e a biotecnologia. *Revista Appai Educar*. Sessão Orientação Pedagógica, v. 15, n. 78, p. 46-48, 2012.

SANTOS, C. R. S. et al. Circuito ecológico sustentável como ferramenta de sensibilização ambiental. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017. p. 135.

SHANE, S.; VENKATARAMAM, S. The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, v. 25, n. 1, p. 217-226, 2000.

SUCCAR, J. B. et al. Divisão celular: mitose e meiose apresentados através de modelos elaborados com massa de modelar e balas jujuba. In: JORNADA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA UEZO, 10., 2017, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Uezo, 2017. p. 133.

VICTÓRIO, C. P.; FERNANDEZ, J. I. P.; ESTEVES, L. G. Reutilização do lixo em práticas educativas e ambientais de interação entre Ciência e Arte. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 5., 2016, Ponta Grossa. *Anais...* Ponta Grossa: UTFPR, 2016. v. 1. p. 1-7.

Instituições de Ensino Superior Municipais e a relevância para o desenvolvimento regional: relato sobre o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Municipal de Franca

Silvio Carvalho Neto¹³⁷

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira¹³⁸

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar o caso da implantação e da consolidação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR), inserido na área Interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ofertado pelo Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-Facef). A instituição se localiza na cidade de Franca (SP), a 400 quilômetros de distância a noroeste da capital paulista. Este caso relata os efeitos do PPGDR em sua região de inserção, apontando a relevância que as Instituições de Ensino Superior (IES) municipais podem representar para o desenvolvimento regional e local. O Centro Universitário é uma tradicional instituição da região, fundada há mais de 65 anos, com habitual foco em pesquisas nas áreas de Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. A instituição tem experiência desde 1998 no que concerne ao oferecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. De 1998 a 2006, o Uni-Facef ofereceu, à comunidade científica da região de Franca, um Programa de Pós-Graduação em Administração, que formou mais de 150 mestres durante o período. Em 2004, quando a instituição passou a ser Centro Universitário, o Uni-Facef concentrou esforços em alterar seus programas de pós-graduação, com vistas a atender à comunidade e a todo seu entorno, promovendo o desenvolvimento local. O Programa de Pós-Graduação em Admi-

¹³⁷ Doutor em Ciências. Professor e Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Universitário Municipal de Franca.

¹³⁸ Doutora em Língua Portuguesa e Linguística. Professora e Pró-Reitora Acadêmica do Centro Universitário Municipal de Franca.

nistração (*stricto sensu*) veio a ser substituído pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (também *stricto sensu* acadêmico), que, por ser mais amplo em seu escopo, consegue atender à interdisciplinaridade nas especificidades do programa com repercussão na graduação oferecida pelo Uni-Facef, bem como nas instituições locais e regionais.

Desse modo, a proposta de criação do Mestrado em Desenvolvimento Regional foi assentada em três pilares principais, quais sejam: 1) a tradição do Uni-Facef no ensino em áreas afins ao desenvolvimento e à cooperação interinstitucional para sua promoção, corroborada por pesquisa de mercado, que demandava profissionais e docentes do Ensino Superior na área; 2) a experiência bem-sucedida na realização de pesquisas nessa área, no Instituto de Pesquisas Econômicas e Sociais (Ipes) do Uni-Facef; e 3) o Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGDR, 2017).

Após meses de organização das disciplinas, amadurecimento de projetos e publicações, contando com o empenho dos professores permanentes e colaboradores, durante todo o processo, o projeto do PPGDR foi aprovado pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) do Uni-Facef, em março de 2007, e, em seguida, enviado à Capes. Em outubro de 2007, o Centro Universitário recebeu uma avaliação prévia da Capes, que apontava algumas sugestões e agendava uma visita *in loco* para verificação de dúvidas. Em novembro de 2007, o Uni-Facef recebeu a visita da Capes para esclarecimento de pontos apresentados no projeto, e, em dezembro de 2007, foi publicada a Recomendação do Mestrado Interdisciplinar em Desenvolvimento Regional (CTC, 2007). Em 2008, a IES passou a oferecer vagas no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, na área Interdisciplinar.

A recomendação para o funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional trouxe muitas contribuições para Franca e região, pois a produção e a sistematização de conhecimento na área permitiram planejamento e ações efetivas, interligadas e integrais, para a comunidade local e regional.

Neste capítulo, apresenta-se uma síntese dos principais aspectos relacionados aos objetivos, às estruturas e às características do PPGDR. Além disso, apontam-se os principais efeitos de inserção social dos projetos de pesquisa e dos

egressos do programa, com destaque à relevância de programas de pós-graduação dessa natureza para o desenvolvimento regional.

Método de pesquisa

A pesquisa realizada pode ser caracterizada como estudo de caso, pois tem como característica a descrição detalhada dos dados, principalmente em fontes secundárias e outras fontes de informação, de forma aprofundada, com abordagem exploratória e qualitativa (YIN, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 2004, CHIZZOTTI, 2000). O objeto do estudo é o Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Interdisciplinar, com Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, promovido pelo Centro Universitário Municipal de Franca. Essa IES possui, atualmente, um número aproximado de 2.000 discentes, distribuindo-se em 1.800 na graduação e 200 na pós-graduação, sendo 160 em cursos *lato sensu* e 40 em *stricto sensu*.

Observa-se que essa instituição é administrada pelo município como uma autarquia; porém, não recebe recursos municipais para seu custeio, tendo, assim, a responsabilidade de repassar ao corpo discente o custo de sua manutenção e atividades. A IES oferece cursos nas áreas de: Ciências Sociais Aplicadas e Humanas (Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Comunicação Social e Letras); Exatas e Engenharias (Sistemas de Informação, Engenharia de Software, Matemática, Engenharia de Produção e Engenharia Civil); e Saúde (Medicina, Psicologia e Enfermagem). Todos os cursos da IES são presenciais. O PPGDR permeia todas essas áreas abrangidas pela IES, articulando as pesquisas e os projetos dos diversos departamentos em torno das linhas de pesquisa.

A coleta de dados foi feita durante o primeiro trimestre de 2018, mediante a captação de documentos do PPGDR e de relatos com os participantes docentes e discentes. As informações foram coletadas junto à comunidade acadêmica, informalmente, por mensagem eletrônica ou contato pessoal ou telefônico. Também foram analisados os dados constantes dos documentos entregues ao sistema de avaliação da Capes, isto é, Coleta e Plataforma Sucupira. O conteúdo coletado foi analisado de acordo com as seguintes categorias: características do PPGDR, indicadores de integração coletiva do programa e atuação do profissional egresso.

A seguir, são relatadas as discussões quanto aos três itens estruturais de desenvolvimento do presente capítulo.

Características do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional

A primeira turma do PPGDR teve início no mês de agosto de 2008, e, desde então, esse programa de pós-graduação forma turmas de mestrandos; atualmente, está na décima turma. Até 2017, ingressou um total de 108 discentes, sendo formado um total de 95 alunos. O Quadro 1 descreve a quantidade de discentes por ano, não incluindo a última turma. Desde então, o PPGDR tem tido papel relevante no contexto da pesquisa científica no município e na região. O número de alunos ingressantes, a evolução das defesas ao longo dos anos e a expectativa de defesas para o próximo quadriênio mostram um crescimento do programa perante a comunidade científica local e regional.

Quadro 1 – Quantidade de discentes no PPGDR por ano

Ano	Discentes
2008-2010	10
2009-2011	6
2010-2012	10
2011-2013	9
2012-2014	16
2013-2015	16
2014-2016	15
2015-2017	13
2016-2018	13
<i>Total</i>	<i>108</i>

Fonte: PPGDR (2017)

Quanto às notas atribuídas pela Capes, o PPGDR obteve nota 3 na primeira avaliação, quando o programa apresentava 17 meses de funcionamento, mantendo o mesmo conceito nas avaliações posteriores (2012 e 2016).

O PPGDR tem como objetivo geral oferecer aparato teórico e metodológico das áreas social, econômica e ambiental, com vistas à produção de investigações interdisciplinares sobre e para o desenvolvimento regional, a fim de formar pesquisadores, docentes para o Ensino Superior e profissionais para atuar em organizações públicas, privadas e do terceiro setor. Dessa forma, predominam atividades voltadas à análise, compreensão, interpretação, discussão e promoção do desenvolvimento e a questões que a ele se integram. As atividades do PPGDR visam a contribuir para: o ambiente de criação de conhecimento, o aperfeiçoamento do magistério no Ensino Superior, o aprimoramento e a expansão da reflexão e da intervenção, no que diz respeito à promoção do desenvolvimento sustentável; e à inserção profissional do egresso nas regiões onde exercerá suas funções.

O programa procura atingir diversos objetivos específicos, por meio de metas. Em seu processo de formação, o programa tem como metas gerais os seguintes itens:

- promover debates sobre o histórico dos estudos e das teorias sobre o desenvolvimento;
- possibilitar a discussão sobre as diversas concepções teóricas da temática “desenvolvimento”, considerando os estudos clássicos em âmbitos mundial e nacional;
- conscientizar o mestrando quanto à relevância das pesquisas acadêmicas publicadas na atualidade, na área, e orientá-lo sobre a contribuição que delas pode obter;
- fomentar as investigações, com vistas a publicações em periódicos qualificados e de impacto;
- promover a exatidão nas discussões sobre metodologia, oferecendo subsídios para abordagens quanti e qualitativas e para a construção de saberes, em contexto interdisciplinar;
- possibilitar a formação do leitor e do autor de textos do gênero científico;
- oferecer apoio tecnológico, em *softwares* que potencializem a resolução de problemas;
- possibilitar, ao mestrando, a construção de competências e habilidades, para organização de eventos, cursos, mesas redondas, enfim, atividades de extensão;
- orientar sobre a diversidade de publicações científicas: anais, periódicos, livros, capítulos de livros, resumos simples e completos, no tocante à autoria e à organização, assim como participação em comissão científica;
- formar o docente para o ensino superior, esclarecendo a necessidade da formação continuada e da produção de conhecimento para a função, além de comunicação eficiente e sistemática; e
- esgotar a discussão sobre a relevância do conhecimento, no sentido de atender ao bem comum (PPGDR, 2018).

O PPGDR compreende duas linhas de pesquisa: Dinâmicas Territoriais e Desenvolvimento Regional, e Desenvolvimento Social e Políticas Públicas. Sua área de concentração em Desenvolvimento Regional tem como escopo o tratamento interdisciplinar do desenvolvimento regional, na área de Ciências Sociais e Humanidades, configurado no enfoque das cadeias produtivas, em seus múltiplos aspectos, bem como nas ações de agentes públicos e privados, na esteira das políticas públicas, com o objetivo de promover o bem-estar social, assim como seus reflexos no desenvolvimento econômico-social. Essa área de concentração compreende estudos avançados e atividades de investigação voltadas para o específico campo de conhecimento, consubstanciados em suas duas linhas de pesquisa, conforme mencionado anteriormente (PPGDR, 2018).

A linha de pesquisa Desenvolvimento Social e Políticas Públicas enfoca o estudo das ações levadas a efeito por agentes públicos e privados com o objetivo de promover o bem-estar social em suas múltiplas dimensões. Aborda, de modo especial, a investigação do papel desempenhado pelas políticas públicas na construção de mecanismos que contribuam para a efetiva redução da desigualdade social e a promoção da cidadania. A outra linha de pesquisa, Dinâmicas Territoriais e Desenvolvimento Regional, enfoca o estudo do desenvolvimento, como mudança estrutural de municípios, em suas individualidades, ou na região, de forma a garantir que as contribuições integrem e acomodem, de forma qualitativa, as realidades diversas. Essa linha aborda as estruturas e governanças produtivas e os impactos da globalização e da reestruturação produtiva, os aspectos culturais modeladores de identidades regionais e as questões de saúde, educação, socioambientais, bem como as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A proposta curricular teve uma evolução ao longo da duração do programa. A matriz curricular é composta por disciplinas obrigatórias e eletivas. Ao eleger as disciplinas obrigatórias, levou-se em consideração sua contribuição para a formação básica dos discentes, tendo em vista a área de concentração. A carga horária de cada disciplina é de 45 horas, o equivalente a 3 créditos, e o total de créditos a serem cumpridos no programa é de 45. As disciplinas obrigatórias são os Seminários Especiais, os Seminários de Pesquisa e pelo menos uma disciplina de Metodologia de Pesquisa. As demais disciplinas são de caráter eletivo. Dessa

forma, de acordo com seu regulamento, o número de créditos para as atividades do PPGDR pode ser assim resumido: 45 créditos, no mínimo, distribuídos em 3 créditos em Seminário de Pesquisa de caráter obrigatório; 3 créditos em Seminário Especial de caráter obrigatório; 24 créditos em disciplinas, sendo obrigatórios pelo menos 3 créditos em disciplinas de Metodologia de Pesquisa; 5 créditos em Atividades Acadêmicas Complementares; e 10 créditos em Dissertação de Mestrado.

As atividades obrigatórias têm por objetivo construir um referencial comum e um entendimento básico das relações entre sociedade e natureza, dos modelos de desenvolvimento e do quadro conceitual e epistemológico para instrumentalizar o discente no tocante à compreensão dos temas complexos para investigação científica na perspectiva interdisciplinar. As disciplinas eletivas têm por objetivo fornecer suporte para a compreensão das áreas específicas dos diferentes projetos de pesquisa em desenvolvimento. São oferecidas várias opções de disciplinas optativas, com o objetivo de subsidiar as linhas de pesquisa e atender aos diferentes temas em discussão nas pesquisas dos discentes. Devem ser cursadas no mínimo 8 disciplinas (24 créditos). As disciplinas optativas são em temas diversos na área do Desenvolvimento, como, por exemplo: Ambiente de Negócios e Cenários Regionais; Cultura Organizacional, Sistemas de Informação e Desenvolvimento Regional; Economia Regional e Urbana; Políticas de Desenvolvimento e Internacionalização da Economia; Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente; Direito ao Desenvolvimento; Família, Empresa e Trabalho; Saúde e Desenvolvimento Regional; Relações Interpessoais e Desenvolvimento Social; Ensino Superior e Desenvolvimento Regional; Espaço e Sociedade; Gestão das Organizações do Terceiro Setor e os Reflexos no Desenvolvimento Regional; Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Em virtude da interdisciplinaridade, que caracteriza a área e o programa, as disciplinas têm a colaboração e participação de professores de outros programas de pós-graduação, assim como de convidados e colaboradores, fortalecendo a criação coletiva do conhecimento entre as diversas áreas do saber. Os créditos obrigatórios em atividades acadêmicas complementares são concedidos mediante avaliação e aprovação do orientador, e são referentes à participação do mestrando em eventos científicos com apresentação de trabalho e publicação de artigo em revista científica, preferencialmente indexada, em ambos os casos mediante a devida comprovação.

Nas Atividades Acadêmicas Complementares, estão incluídos os Seminários de Pesquisa, as Reuniões dos Grupos de Pesquisa e os Seminários Especiais, oferecidos de acordo com as demandas teóricas e práticas acerca do conhecimento sobre desenvolvimento regional. De caráter obrigatório, os Seminários Especiais têm como objetivo apresentar temas interdisciplinares, atualizados, que não constam da grade de disciplinas, com professores do Uni-Facef ou professores de outras instituições (convidados e visitantes), criando um espaço de diálogo. Os créditos dessa disciplina podem ser parcelados, conforme a atividade desenvolvida ou a carga horária, podendo, inclusive, ser oferecido de forma concentrada.

Os Seminários de Pesquisa, também de caráter obrigatório, têm como objetivo adequar os projetos de pesquisa à área de concentração, servindo, também, como fase preparatória para o Exame de Qualificação. São apresentados e discutidos perante uma banca formada por professores orientadores, convidados/debatedores – especialistas nos respectivos assuntos – e os próprios discentes do PPGDR, que atuam no papel de revisores das propostas de pesquisas de seus pares.

Os créditos complementares podem ser concedidos, em parte ou no todo, pelo orientador dentro das atividades programadas de sua responsabilidade. Os projetos de pesquisa em andamento ou as propostas de novos projetos refletem a área de interesse do docente e sua relação com a linha de pesquisa em que está inserido.

Com relação ao prazo para cumprimento da estrutura curricular, o tempo mínimo para a conclusão do mestrado é de 18 meses, e o prazo máximo, de 24 meses, obedecendo às diretrizes da Capes.

A organização curricular interdisciplinar do PPGDR assegura a formação necessária às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa, e o percurso do aluno, ao longo do curso, favorece a construção do campo de pesquisa acadêmica em torno dos projetos propostos.

Efeitos sociais das pesquisas do PPGDR

Quanto à inserção social, o conhecimento produzido nas diversas dissertações defendidas no PPGDR representou efetivamente direta influência em diferentes setores sociais. As contribuições advindas de pesquisas originadas no

âmbito do PPGDR tiveram como objetivo favorecer a proposição de metodologias ou mapas conceituais para a solução de questões relevantes na região em torno de aspectos do desenvolvimento regional. A seguir, são apresentados alguns exemplos de efeitos de trabalhos oriundos do PPGDR na sociedade e na comunidade local.

O PPGDR desenvolve projeto de extensão envolvendo alunos de pós-graduação e graduação, em parceria com o Programa Social Arte Solidária, que visa a promover o desenvolvimento humano e social de crianças, suas famílias e professores, todos provenientes de escolas públicas da cidade de Franca (SP). O número de pessoas e escolas atendidas, nos últimos três anos, em parceria com alunos da graduação em Psicologia do Uni-Facef, foi o seguinte: em 2015, 29 crianças, 17 pais, 8 professores e 1 escola; em 2016, 35 crianças, 9 pais, 12 professores e 2 escolas; e em 2017, 62 crianças, 19 pais, 15 professores e 2 escolas.

No ano de 2017, o trabalho de Branquinho (2017), sobre o turismo regional, gerou ações junto à Prefeitura Municipal de Franca para a elaboração do material *Descubra Franca – Guia Turístico 2018*. O trabalho de França (2017), desenvolvido com estudantes do Ensino Médio, apresenta uma metodologia de ensino de Matemática aplicada à da produção de calçados – atividade econômica predominante da cidade de Franca –, com enfoque no corte do calçado, que envolve conhecimentos de geometria e cálculo, em situação real de escolarização, no ensino significativo de matemática e no emprego racional da matéria-prima para a confecção de calçados.

A pesquisa de Ferreira (2017) gerou um *workshop* de curta duração, para docentes de uma escola particular de Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, para discutir e elaborar atividades que fomentem a pesquisa científica nesses níveis de ensino. Foi realizado um trabalho para detalhar procedimentos de uso da pesquisa junto a crianças e adolescentes, priorizando a observação do mundo, a construção de problemas e hipóteses, além da elaboração de relatórios.

O trabalho de Luz (2017) trouxe a possibilidade de vislumbrar a interdisciplinaridade necessária à construção de conhecimento que possibilitou discutir a efemeridade da moda, articulada com olhares empreendedores, de cunho econômico, em relação ao meio ambiente.

Em termos da relação da tecnologia com o desenvolvimento, destacam-se, em 2017, os trabalhos de Silva e Marinzeck, que abordaram a área tecnológica e seus efeitos no desenvolvimento. Silva (2017) atuou diretamente na criação de *softwares* para a utilização prática em escolas carentes do Município de São Sebastião de Paraíso (MG). O trabalho de Marinzeck (2017) propõe um *framework* para o surgimento de um ambiente propício de *startups* nas cidades. Esse trabalho foi integrado diretamente na comunidade, por meio de contato com a Secretaria de Desenvolvimento do Município de Franca e com a iniciativa privada. Foram realizados dois eventos de *startups*: um Painel Temático de Startups, e outro evento em parceria com a iniciativa privada, denominado Google Startup Weekend. Ainda na área tecnológica, o corpo docente do PPGDR, em parceria com o Departamento de Computação, promove o Hackathon Social anualmente. Nesse evento, os alunos desenvolvem aplicativos móveis para empoderar os cidadãos e tornar a cidade mais inteligente.

No ano de 2016, foram defendidos trabalhos que tiveram aspecto significativo de inserção social. Na linha de Desenvolvimento e Integração Regional, destacam-se os trabalhos voltados para tecnologia, especialmente o trabalho de Tanaka (2016), sobre os sistemas de monitoramento e alerta de inundação urbana e seus efeitos sobre desenvolvimento regional, que, inclusive, já foi apresentado à Defesa Civil, e, em conjunto com a Secretaria de Segurança Pública do município, vem sendo estudado para a implantação. Outro trabalho de relevância é o de Faria (2016), que apresentou uma proposta de regulamentação do conselho gestor da área de proteção ambiental do Rio Canoas, e obteve interesse dos comitês de bacias hidrográficas do Estado de São Paulo.

Na linha de pesquisa Desenvolvimento Social e Políticas Públicas, destacam-se os trabalhos de Lemos (2016), sobre a interdisciplinaridade na Educação Superior, que teve seus reflexos imediatos na própria IES, e o de Ribeiro (2016), que sugere, após um estudo aprofundado, um conjunto de propostas sobre a democracia participativa nos centros comunitários, para uma possível alternativa na promoção do desenvolvimento.

No ano de 2015, as atividades produzidas e os trabalhos dos egressos do PPGDR tiveram impacto especialmente nas áreas do setor primário, educação e

desenvolvimento humano e social. Em termos da agricultura e do agronegócio, os trabalhos permitiram um entendimento maior sobre o papel das cooperativas no Desenvolvimento. O trabalho de Silva (2015) abordou, em profundidade, a cooperativa de crédito Sicoob Cocred, o que gerou uma análise dos efeitos do cooperativismo de crédito no desenvolvimento. O trabalho de Correa (2015) focou o estudo na agricultura familiar, por meio da Coaf (Cooperativa Orgânica Agrícola Familiar). Ambos os trabalhos têm a capacidade de fomentar o setor primário local, em termos da organização cooperativista.

Durante a crise hídrica do ano de 2015, o trabalho de Arantes (2015), que abordou a infraestrutura hídrica e o sistema de abastecimento de água do Município de Franca, foi amplamente debatido pela comunidade nos eventos realizados pelo PPGDR naquele ano e gerou muito interesse, especialmente de membros da Sabesp, companhia de abastecimento de água local. Os resultados foram importantes para demarcar o papel da infraestrutura no desenvolvimento, apontando direções para investimento em infraestrutura de abastecimento. O trabalho de Braga (2015) propõe um plano de ação para um sistema de segurança pública, com foco no conceito de polícia municipal cidadã.

No contexto da indústria, o trabalho de Simões (2015) sobre a prospecção de cenários para a indústria calçadista exportadora de Franca, foi divulgado aos representantes das indústrias do setor da cidade, membros do Sindifran (Sindicato das Indústrias Calçadistas de Franca). Ao serem divulgados para as empresas calçadistas, os resultados podem auxiliar nas direções futuras, a partir da visualização dos possíveis cenários do setor para os próximos anos.

Os trabalhos originados do PPGDR relativos ao Desenvolvimento e Educação têm seus resultados diretamente ligados à inserção social, pois atuam diretamente nas instituições de ensino onde são originados. Em 2015, Venturi (2015) estudou as implicações do Curso Superior de Audiovisual (criação e produção), Freitas (2015) abordou o impacto da cultura organizacional como avaliação na formação de profissionais no setor contábil, auxiliando diretamente a coordenação dos cursos dessa área, e Moraes (2015) investigou o processo de encampação de uma IES privada por uma universidade pública, auxiliando diretamente na condução das atividades de ensino, pesquisa e extensão desse caso específico.

No ano de 2014, em relação à educação, os trabalhos trouxeram resultados sobre possíveis políticas públicas para o processo da educação inclusiva (LEITE, 2014), e sobre políticas para universalização do acesso à Internet, com a proposta de uso de telecentros e *software* livre, que podem promover o desenvolvimento social, resultados da pesquisa de Cintra (2014). Em uma visão prática de educação nas organizações, Toledo (2014) estudou a aplicação e o impacto de cursos *online* abertos em empresas de tecnologia da informação, o que proporciona uma visão geral de como as organizações podem utilizar os cursos massivos *online* (MOOC), em benefício para capacitar os colaboradores. Em termos de trabalhos com inserção na indústria, especialmente a coureiro-calçadista, forte e tradicional indústria da região, Meleti (2014) refletiu sobre fatores econômicos, legais e culturais presentes na implantação da gestão socioambiental em organizações coureiro-calçadista. Já Carloni (2014) pesquisou ações e percepções de sustentabilidade em indústrias de calçados de grande porte, e Dandaro (2014) trouxe contribuições em termos do trabalho de logística reversa e a política nacional de resíduos sólidos, focado principalmente na indústria de borracha de Franca. Esses trabalhos têm seus resultados com amplo potencial para aplicação prática pelas indústrias da região. Em termos de resultados práticos e inserção na sociedade de ações estratégicas, salienta-se o trabalho de Vieira (2014) sobre a atuação de uma câmara de comércio e seus reflexos no Brasil, pesquisa com visibilidade e aceitação por parte de uma comissão estrangeira em visita à cidade; e de Costa (2014), sobre a atuação do empresário da indústria calçadista local. A pesquisa de Santos (2014) traz contribuições sobre guerra fiscal e questões de desenvolvimento sustentável nas organizações, o que auxilia o planejamento tributário das organizações.

Na área de políticas públicas para o desenvolvimento social, houve trabalhos focados na Saúde, o que permite uma atuação dos egressos nos rumos da política de saúde local. Liporaci (2014) verificou percepções de um grupo de usuários do sistema público de saúde da cidade de Ituverava (SP), e Souza (2014) fez a pesquisa com pacientes institucionalizados, com foco na saúde mental.

Em termos de ações para qualidade de vida e desenvolvimento social, foi defendido o trabalho de Gonçalves (2014), sobre o percurso de vida de ex-presidiários, com reflexões sobre o sistema prisional, que pode acarretar em ações

concretas para o desenvolvimento humano e social na cidade de Franca. Pousa (2014) também trouxe resultados a respeito da qualidade de vida. Pedro (2014) propõe políticas públicas de assistência social e desenvolvimento humano, ao estudar o envelhecimento dos idosos institucionalizados e das instituições de longa permanência para idosos.

Com relação ao ano-base de 2013, também houve contribuições sociais relevantes em torno das dissertações defendidas. A tecnologia da informação em saúde como fator de promoção ao desenvolvimento regional, por meio de um estudo no ambulatório médico de especialidades de Franca, de Borges (2013), teve seus resultados aplicados em uma instituição de saúde desse município, com efetiva contribuição em relação a como a tecnologia pode auxiliar na eficiência do Ambulatório Médico de Especialidades (AME), ligado ao Sistema Único de Saúde do Estado de São Paulo. Oliveira (2013), que atua na área de Direito e exerce a função de docente do Ensino Superior na cidade de Passos (MG), procedeu a um estudo de caso etnográfico em projeto social destinado a crianças e adolescentes, com enfoque na criminalidade e nos aspectos de desenvolvimento. Tatiana Silva (2013), com o trabalho *Desenvolvimento humano, social e lazer: um estudo sobre a vivência do lazer pela terceira idade na cidade de Franca/SP*, aplicou os resultados efetivos no curso de Turismo do Centro Universitário Municipal de Franca, e os diversos projetos de pesquisa relativos à terceira idade se apoiaram nos resultados deste trabalho de pesquisa. Cabe salientar que, após a conclusão da pesquisa e defesa de dissertação no PPGDR, a egressa passou a coordenar o curso de Graduação em Turismo do Centro Universitário Municipal de Franca.

Há, ainda, outros trabalhos que contribuíram para o conhecimento das cidades de Passos (MG) e Guimarães (MG): *Emancipação municipal de pequenas unidades territoriais na perspectiva do desenvolvimento local: o caso de Guimarães/ MG*, de Dorneles (2013), que demonstra os prós e os contras da emancipação prematura de pequenas unidades territoriais; e *Responsabilidade social universitária, acesso à justiça e desenvolvimento: um estudo do Escritório Escola Jurídico Social Desembargador Ranulfo de Melo Freire*, da Universidade do Estado de Minas Gerais (*campus* de Passos) e seus reflexos acadêmicos (PÁDUA, 2013). O trabalho de Reinaldo Silva (2013), intitulado *Impactos socioambientais da mecanização do corte*

de cana no Município de Ituverava-SP: o cortador de cana à margem do desenvolvimento, consistiu em uma pesquisa exploratório-descritiva, de natureza qualitativa, no referido município, que ofereceu subsídios para a implantação de políticas públicas e de projetos de iniciativa privada, em nível mesorregional, microrregional e municipal, com vistas a dirimir ou amenizar os efeitos dos impactos da cultura da cana, amplamente encontrada na referida região.

Outros trabalhos tiveram o impacto social no campo da Educação: *Formação universitária do administrador: um estudo do crescimento e desenvolvimento dos cursos de Administração, em instituições de Ensino Superior privadas, em Ribeirão Preto, no período de 2000 a 2010 e a percepção de seus egressos*”, de Romualdo (2013); *Políticas públicas e ações sociais de incentivo à leitura na cidade de Franca – SP: letramento e desenvolvimento local*, de Giuberti (2013); e *Um modelo de cenários prospectivos para o setor de prestação de serviços no Ensino Superior: o caso do Uni-Facef – Centro Universitário de Franca*, de Welton Silva (2013).

No período anterior a 2013, várias pesquisas também tiveram alto impacto social em termos de resultados. Algumas pesquisas se destacaram com seus resultados relacionados ao tema da inserção social. Como exemplo, cita-se o trabalho que abordou a demanda por drogas ilícitas no contexto do desenvolvimento e das necessidades humanas, de Alves (2010). O autor fez um mapeamento que resultou em contribuições significativas para a Secretaria de Segurança do Município, pois, por meio de um conjunto de dados coletados constituído de documentos, questionário e entrevistas, chegou-se à conclusão de que o crescimento da demanda de drogas decorre da satisfação encontrada pelo consumidor e da não implementação de políticas orientadas para a redução de seu consumo.

Outro trabalho que pode ser citado como socialmente relevante é o trabalho de Roland (2011), intitulado *O desenvolvimento regional fomentado por Políticas Públicas de Inclusão Digital: estudo de caso da ONG Franca Viva*. O trabalho apresenta um estudo sobre Políticas Públicas para Inclusão Digital e sua relação com o desenvolvimento regional, com o objetivo de identificar por que e como a inclusão digital pode se transformar em um processo de inclusão social, contribuindo com o desenvolvimento regional. Foi analisado o programa de capacitação

técnica em informática da ONG Franca Viva. A pesquisa mostrou a necessidade de implementar métodos científicos de documentação e acompanhamento do projeto, com o objetivo de estabelecer critérios de avaliação de resultados. Os resultados obtidos na pesquisa foram diretamente aplicados na ONG na região estudada.

Além da contribuição efetiva dos resultados das dissertações em programa sociais e políticas locais, os egressos do PPGDR têm atuado como docentes em instituições de ensino e também participam de grupos de pesquisa, orientando trabalhos de Iniciação Científica e de conclusão de graduação, uma vez que a maioria dos egressos do PPGDR atua como docentes em IES públicas e particulares, com participação em trabalhos científicos, fomentando a inserção social da comunidade em geral em torno da produção do conhecimento.

No nível institucional, a inserção social do PPGDR é relevante, pois o programa dialoga com diversos outros programas de pós-graduação de outras IES. No que se refere aos professores, o corpo docente do PPGDR tem ativa inserção social em diversos setores da sociedade na região. Os docentes participam de vários comitês e comissões em ONG e em setores governamentais diversos. Alguns atuam também com consultorias e assessoria em instituições públicas e privadas. As áreas de atuação são diversas, de acordo com a área de expertise e interesse de pesquisa de cada docente.

Os docentes atuam, ainda, em colaboração com discentes do PPGDR, em programas sociais e de ação junto a instituições locais. A inserção social também ocorre por meio dos diversos projetos sociais da IES, composto pela maioria dos docentes do PPGDR. São desenvolvidos os seguintes projetos na IES: Aprendiz, com curso de auxiliar administrativo; Pró-Criança, destinado à capacitação profissional de ensino de língua inglesa e de informática; Trote Solidário; Escola Livre de Arte; Espaço Cultural José Riciulli; Conecte-se, com ações de atendimento na área de educação visando à interação de adultos com as novas tecnologias; Comunicate, de aulas de espanhol para adultos; Adolescência Planejada, relativo às habilidades e talentos potencializados; e Capelinha de Inclusão Digital. Esses projetos sociais também fazem a conexão do PPGDR com a Educação Básica.

Acompanhamento dos egressos do PPGDR

O perfil do profissional egresso a ser formado é composto de pesquisadores e docentes para o Ensino Superior e de profissionais especializados nas áreas referentes ao Desenvolvimento Regional, que tenham como paradigma a construção do conhecimento científico, em vez de simplesmente reproduzi-lo, e que tenham atitude crítica e ação transformadora em relação à sociedade, com vistas a alavancar as teorias que suportam o tema do desenvolvimento local e suas aplicações práticas.

Em relação ao perfil de seu egresso, o PPGDR tem como propósito formar quadros qualificados para executar atividades acadêmicas e profissionais voltadas para a análise, interpretação e discussão do desenvolvimento em suas dimensões econômica, social e ambiental, contribuindo, assim, para o aprimoramento e a expansão da intervenção no que diz respeito a promover desenvolvimento sustentável, com vistas à entrada do profissional nas regiões onde este exercerá suas funções.

O público potencial do Mestrado em Desenvolvimento Regional é composto essencialmente por graduados nas diversas áreas das Ciências Humanas e das Ciências Sociais Aplicadas, estendendo-se ainda aos profissionais das áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas, bem como das áreas de Educação e Saúde que tenham a questão do desenvolvimento econômico, social e ambiental entre suas preocupações e pesquisas. A intenção é que o egresso tenha uma formação interdisciplinar nessas áreas que o permitirá articular os conceitos dos diversos campos do saber para produzir conhecimento acerca das teorias de desenvolvimento.

A coordenação do PPGDR mantém um vínculo de comunicação próximo com o egresso do programa, com vistas ao acompanhamento do discente em suas atividades após a realização do mestrado, razão pela qual realiza um levantamento anual de dados diversos referentes à atuação do egresso. Sabe-se que há dificuldades diversas para acompanhamento da vida profissional e de atuação social do egresso, não só aqui no Brasil, como também em outros países. Contudo, mesmo com essas dificuldades, a coordenação do PPGDR realiza o acompanhamento periódico de seus egressos e produz um banco de dados para monitorar sua inserção profissional. A coordenação mantém esse banco de dados sempre atualizado, com as informações sobre os discentes, onde atuam, em que atuam e a contribuição

do programa e das pesquisas realizadas para o desempenho e a atuação posterior, com vista a entender sua inserção social.

Os dados dos egressos, coletados anualmente, são organizados em formato de planilha eletrônica, com diversas informações a respeito da atuação do egresso no mercado de trabalho e acadêmico. Tal controle fornece um perfil detalhado desses egressos e pode demonstrar a evolução do programa e sua contribuição do PPGDR para a inserção do mestrando na comunidade acadêmica regional. Ressalta-se que o perfil desse egresso é composto de professores universitários, gestores públicos e funcionários e gerentes de organizações.

Nos parágrafos que seguem, apresentam-se algumas informações provenientes dessa planilha de acompanhamento. Até 2017, foram formados, no PPGDR, 95 mestres, sendo 43 provenientes da linha de pesquisa Dinâmicas Territoriais e Desenvolvimento Regional e 52 da linha Desenvolvimento Social e Políticas Públicas. Dos egressos do programa, mais de dois terços, aproximadamente 70%, atuam como docentes em IES públicas e particulares. Participam de grupos de pesquisa e orientam trabalhos de Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso nas instituições em que atuam. Após a titulação, constata-se que os egressos estão atuando como docentes no Uni-Facef e em diversas instituições da região: Universidade de Franca (SP) (Unifran); Faculdade de Ciências Gerenciais (Facig), de São Joaquim da Barra (SP); Unifafibe, de Bebedouro (SP); Universidade de Barretos (SP); Universidade Barão de Mauá, de Ribeirão Preto (SP); Universidade Estadual Paulista (Unesp), de Araraquara (SP); e Fecom Libertas, de São Sebastião do Paraíso (MG).

Nota-se que o PPGDR tem uma atuação em diversas cidades da região de Franca (SP). Constata-se que a maioria dos egressos atua nessa cidade e há uma efetiva participação do egresso nas instituições da cidade, após a conclusão das pesquisas. Como exemplo, cita-se uma egressa do programa que foi contratada como assessora pela Prefeitura Municipal, e é hoje responsável pela área de Turismo da Prefeitura Municipal de Franca, aplicando os resultados de sua pesquisa na prática da atual gestão pública da cidade. Contudo, é substancial a participação de egressos também em outras cidades da região, o que leva a considerar a relevância da atuação do PPGDR no desenvolvimento regional. Os egressos do programa

atuam nas cidades de Ribeirão Preto, Passos, Bebedouro, São Joaquim da Barra, Orlândia, Guimarães, Ibiraci, São Sebastião do Paraíso, Pedregulho, Itamogi e Ituverava. Nota-se, dessa forma, que a atuação e abrangência do PPGDR não se restringem apenas às cidades do Estado de São Paulo, mas também às do estado limítrofe de Minas Gerais, uma vez que cerca de 6% dos egressos são provenientes de cidades de Minas Gerais.

Cerca de 40% dos egressos atuam no setor público, e 60% no setor privado. Entre os que atuam no setor público, 80% estão na área acadêmica e 20% na área não acadêmica. Entre os que atuam no setor privado, 60% estão no setor privado acadêmico e 40% em instituições privadas não acadêmicas.

Com relação aos egressos que atuam no setor público, o perfil é composto essencialmente por docentes e profissionais não acadêmicos, que atuam como analistas, secretários de negócios jurídicos, servidores públicos e promotores de justiça. O perfil dos profissionais egressos do PPGDR que atuam no setor privado é composto por docentes, advogados, coordenadores de contabilidade e gerentes de organizações, nos setores financeiro, comercial e de recursos humanos.

Nota-se que a maioria dos egressos do PPGDR atua no setor educacional. Com relação às áreas de atuação dos egressos do PPGDR, a maioria se encontra na área de Direito (cerca de 25%) e Administração (18%). Áreas de atuação também relevantes são Ciências Econômicas (10%), Ciências Contábeis (9%), Sistemas de Informação e Computação (7%), Comunicação Social (7%), História (5%), Pedagogia e Turismo (3,5% cada). Outras áreas de atuação de discentes egressos do PPGDR são: Relações Internacionais, Fisioterapia, Engenharia de Produção, Matemática, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Psicologia (aproximadamente com 2,5% do total cada) e as áreas de Biblioteconomia e Documentação, Filosofia, Desenho Industrial, Enfermagem e Odontologia (1% cada). Cabe ressaltar que é relevante o número de egressos que atuam nas instituições públicas das cidades da região, sendo agentes transformadores de políticas públicas.

O PPGDR incentiva os egressos a continuar seus estudos e pesquisas em programas de doutoramento. Destaca-se que vários egressos buscam informações no Uni-Facex sobre programas de pós-graduação nessa área de concentração, ou em outras universidades, e muitos participam de processos seletivos de outras IES

para os programas de doutoramento. Assim, até 2017, diversos egressos buscaram a continuidade da titulação em programas de doutorado em outra IES. Desde o início em 2008, até dezembro de 2017, o PPGDR teve 95 dissertações defendidas, e desses egressos, cerca de 10% estão inseridos em programas de doutorado em outra IES, como os seguintes: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Programa de Doutorado em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (Unesp), de Franca; Programa de Doutorado em Promoção de Saúde da Universidade de Franca; Doutorado em Engenharia Civil da Universidade Federal de São Carlos; Doutorado em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente do Centro Universitário de Araraquara (Uniara); Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), também em Araraquara, e na Unesp da cidade de Rio Claro; e doutorado sanduíche no ISCTE, no Programa de Doutorado em Psicologia do Centro de Investigação Social (CIS). Além desses egressos, diversos outros fizeram ou fazem disciplinas, como aluno especial, em outros programas de pós-graduação.

A IES tem como característica absorver o quadro de pesquisadores formado em seus programas de pós-graduação. O Uni-Facef mantinha o Programa de Pós-Graduação em Administração, mestrado acadêmico com área de concentração em Gestão Empresarial, reconhecido pela Capes, que, até 2006, formou oito turmas de mestres. Entre os docentes atuais da IES, vários professores são egressos desse programa de mestrado, os quais também buscaram titulação de doutor em outras IES. Do mesmo modo, os egressos do atual PPGDR também estão sendo absorvidos pela graduação da IES.

Por fim, salienta-se que o levantamento anual feito pela coordenação do PPGDR, sobre a situação dos egressos, demonstra a evolução desses egressos, um conhecimento específico sobre os efeitos e a contribuição do programa para a inserção social, acadêmica e científica do mestrando na comunidade acadêmica regional. Com esse levantamento, a coordenação consegue atuar mais firmemente nos direcionamentos e nas diretrizes do referido programa, com vistas ao perfil do egresso desejado e à participação do egresso em outros programas de pós-graduação.

Considerações finais

Este capítulo apresentou um panorama dos principais aspectos relacionados ao PPGDR e mostrou exemplos de efeitos de inserção social dos projetos de pesquisa e do acompanhamento dos egressos desse programa de pós-graduação em suas áreas e localidades de atuação.

Diante do que foi exposto, julga-se que a atuação do PPGDR contribui com o oferecimento de reais possibilidades de atuação prática, em torno dos diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento de uma região, seja no aspecto de desenvolvimento econômico ou sustentável, seja no de desenvolvimento social ou humano. Os exemplos citados ilustram diversas experiências de desenvolvimento, no âmbito regional, que oferecem arcabouço teórico (e, em certos casos, práticos) no que diz respeito à análise dos processos de industrialização e da dinâmica das cadeias produtivas, bem como nos reflexos da atividade econômica no tecido social, visando à elaboração de políticas públicas e aos desenvolvimentos social e humano.

Face à dinâmica atual, às incertezas e às complexidades trazidas pela sociedade contemporânea, afirma-se que não é possível intervir na realidade senão por meio de uma abordagem interdisciplinar que busque agregar conteúdos de diversas áreas de conhecimento. Os resultados apresentados sugerem que têm um relevante papel os programas de pós-graduação de natureza interdisciplinar, com suas questões de pesquisas voltadas para o desenvolvimento regional. A interdisciplinaridade desses programas de pós-graduação pode criar caminhos concretos da comunidade científica que viabilizem respostas consistentes e exequíveis, com a capacidade de, significativamente, dialogar com a comunidade, o governo e a iniciativa privada. Por meio da produção de conhecimento, de forma interdisciplinar, a realidade pode ser conhecida de maneira mais integral e exequível.

Referências

ALVES, J. L. *A demanda por drogas ilícitas no contexto do desenvolvimento e das necessidades humanas*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2010.

ARANTES, V. R. *O papel da infraestrutura urbana na promoção do desenvolvimento local: o sistema de abastecimento de água do Município de Franca*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015.

BORGES, L. *A tecnologia da informação em saúde como fator de promoção ao desenvolvimento regional: um estudo no ambulatório médico de especialidades de Franca – SP*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

BRAGA, C. A. *Plano de ação para um sistema de segurança pública: uma polícia municipal cidadã para o desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015.

BRANQUINHO, R. A. *Turismo, uma via para o desenvolvimento regional: prospecção de cenários para o setor turístico de Franca (SP) e região, 2017-2021*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2017.

CARLONI, A. R. *Ações e percepções de sustentabilidade em indústrias de calçados de grande porte de Franca/SP para promover o desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

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

CINTRA, F. G. *Políticas públicas para a universalização do acesso à Internet: telecentros, software livre e desenvolvimento social no Município de Franca/SP analisados por uma abordagem sistêmica*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

CORREA, M. L. C. *Desenvolvimento local e agricultura familiar: o papel da COAF (Cooperativa Orgânica Agrícola Familiar) no Município de Bebedouro – SP*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015.

COSTA, A. H. *A atuação do empresário da indústria calçadista francana no desenvolvimento econômico local*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

CTC. Conselho Técnico-Científico da Capes. Resultado da 98ª Reunião do CTC de Cursos Novos, de 10 a 14 de dezembro de 2007.

DANDARO, F. *Logística reversa e a política nacional de resíduos sólidos: um estudo dos resíduos de borracha na indústria de Franca/SP*. Dissertação (Mestrado

Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

DORNELES, V. P. *Emancipação municipal de pequenas unidades territoriais na perspectiva do desenvolvimento local: o caso de Guimarânia/MG*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

FARIA, G. F. *Unidades de conservação e sustentabilidade local: subsídios para regulamentação do conselho gestor da área de proteção ambiental do rio Canoas*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2016.

FERREIRA, S. A. *Primeiros passos para o desenvolvimento social: a educação problematizadora e um outro olhar para o mundo*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2017.

FRANÇA, F. H. *O ensino da matemática aplicada na construção do conhecimento em tempos atuais: um olhar sobre o mundo sustentável e os desenvolvimentos humano e social*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2017.

FREITAS, A. C. B. *Cultura organizacional como avaliação na formação de profissionais e seu impacto no desenvolvimento regional*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015.

GIUBERTI, E. J. L. G. *Políticas públicas e ações sociais de incentivo à leitura na cidade de Franca – SP: letramento e desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

GONÇALVES, P. T. *O percurso de vida de ex-presidiários: reflexões sobre prisão e desenvolvimento humano e social*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

LEITE, A. R. S. *Políticas públicas, o processo da educação inclusiva e o Simave: um desafio ao desenvolvimento humano e social*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

LEMOS, G. J. *Interdisciplinaridade na Educação Superior: expectativas de construção de saberes em nível de pós-graduação no documento de área e comissão da trienal 2013 – área interdisciplinar – da Capes*. Dissertação (Mestrado Acadêmico

em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2016.

LIPORACI, A. S. *Concepções sobre saúde: percepções de um grupo de usuários do sistema público de saúde de Ituverava*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

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

LUZ, N. M. M. *Discurso ambiental na gestão da marca Macboot: efeitos de sentido da comunicação no desenvolvimento sustentável*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2017.

MARINZECK, N. G. *A importância das startups e desenvolvimento local: estudo comparativo e proposta de ações para o desenvolvimento de um ecossistema propício para startups*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2017.

MELETI, M. V. *Reflexões sobre fatores econômicos, legais e culturais presentes na implantação da gestão socioambiental em organizações couro-calçadista*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

MORAIS, F. A. F. *O processo de encampação de uma IES privada por uma universidade pública: análise das atividades de ensino, pesquisa e extensão articulada ao desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015.

OLIVEIRA, Z. G. *Criminalidade e desenvolvimento: um estudo de caso etnográfico em um projeto social destinado a crianças e adolescentes*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

PÁDUA, I. A. V. P. *Responsabilidade social universitária, acesso à justiça e desenvolvimento: um estudo do Escritório Escola Jurídico Social Desembargador Ranulfo de Melo Freire*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

PEDRO, M. S. B. *Envelhecimento, política pública de assistência social e desenvolvimento humano: perfil dos idosos institucionalizados e das instituições de longa permanência para idosos do Município de Franca – SP*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

POUSA, J. *Qualidade de vida: uma vertente do desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

PPGDR. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional do Uni-Facef. Franca, 2017. Disponível em: <www.unifacef.com.br/mestrado>. Acesso em: 2 fev. 2018.

RIBEIRO, M. J. N. *Associações de moradores: uma alternativa na promoção do desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2016.

ROLAND, C. E. F. *O desenvolvimento regional fomentado por Políticas Públicas de Inclusão Digital: estudo de caso da ONG Franca Viva*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2011.

ROMUALDO, C. *Formação universitária do administrador: um estudo do crescimento e desenvolvimento dos cursos de Administração, em instituições de Ensino Superior privadas, em Ribeirão Preto, no período de 2000 a 2010 e a percepção de seus egressos*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

SANTOS, L. A. *Guerra fiscal e questões de desenvolvimento sustentável: estudo de caso do Município de Franca/SP*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

SILVA, F. L. R. *Oficinas de jogos digitais e a realidade social e escolar infantil: percepção dos atores e propostas a partir de um estudo na escola municipal professora Hilda Borges Pedrosa na cidade de São Sebastião do Paraíso*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2017.

SILVA, R. G. *Impactos socioambientais da mecanização do corte da cana no Município de Ituverava – SP: o cortador de cana à margem do desenvolvimento*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

SILVA, R. T. *O cooperativismo de crédito e seus reflexos no desenvolvimento local: estudo de caso da cooperativa de crédito Sicoob Cocred*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015.

SILVA, T. I. Y. *Desenvolvimento humano, social e lazer: um estudo sobre a vivência do lazer pela terceira idade na cidade de Franca/SP*. Dissertação (Mestrado

Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

SILVA, W. R. *Um modelo de cenários prospectivos para o setor de prestação de serviços no Ensino Superior: o caso do Uni-Facef – Centro Universitário de Franca*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2013.

SIMÕES, S. I. *Prospecção de cenários para a indústria calçadista exportadora de Franca – SP 2015-2019*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015

SOUZA, D. S. *Desenvolvimento social: saúde mental e pacientes institucionalizados no Município de Franca – SP*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

TANAKA, L. C. *Sistemas de monitoramento e alerta de inundação urbana e seus efeitos no desenvolvimento local: um estudo orientado pela Design Science Research*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2016.

TOLEDO, N. L. *E-learning corporativo como promoção do desenvolvimento local: estudo da aplicação e do impacto de Mooc em empresas de Tecnologia da Informação*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

UNI-FACEF. Centro Universitário Municipal de Franca. *Informações institucionais*. Disponível em: <<http://site.unifacef.com.br/institucional/>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

VENTURI, R. J. *Implicações do curso superior de audiovisual (criação e produção) no desenvolvimento local: um estudo na cidade de Ribeirão Preto – SP*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2015.

VIEIRA, K. C. *A atuação de uma câmara de comércio e seus reflexos no Brasil*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional) – Centro Universitário Municipal de Franca, Franca, 2014.

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

A Universidade do Estado de Mato Grosso no contexto do desenvolvimento regional

Vera Maquêa¹³⁹

Introdução

Ao tratar da instituição universitária, enreda-se numa história que remonta à era medieval no que se refere à produção do conhecimento e ao domínio de saberes que resultam em fortes relações de poder. Em nenhuma outra época, poder e conhecimento estiveram tão ligados como no mundo contemporâneo, e todas as tecnologias da informação estão disponíveis para ratificar essa condição do tempo presente. É justamente por isso que, hoje, a universidade não pode mais ficar à espera de pessoas, raras, que possam acessá-la; ao contrário, precisa ir onde o povo está.

A formação profissional, com um mercado de trabalho cada dia mais exigente, continua tendo, no ensino de graduação, sua maior esfera de demandas, reafirmando a *primeira missão* da universidade. A investigação científica, a *segunda missão*, ampliou-se, empenhando-se na resolução de problemas locais, e a extensão, a *terceira missão*, passou a ser um canal de solicitações direto com a comunidade, em que se espera que a universidade seja uma via aberta de múltiplos saberes, rompendo hierarquias e enriquecendo as várias formas de conhecimento.

Ao lançar um olhar, ainda que ligeiro, sobre a produção que aborda o impacto das universidades estaduais em regiões do interior do Brasil, pode-se verificar que as metodologias utilizadas na investigação são diversificadas e relacionadas com campos do conhecimento que vão das ciências sociais às econômicas. Em geral, a presença da universidade aparece relacionada com a formação de pessoas, apresentando aumento significativo de cursos de tecnologia, o que aponta para demandas dos campos de trabalho e da empregabilidade. Com forte referência ao próprio sistema educacional, as universidades são agências que atuam na forma-

¹³⁹ Doutora em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Cáceres. Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Unemat (Gestão 2015-2018).

ção de professores, que, por sua vez, atuarão nas escolas e continuarão o processo formativo de pessoas, desde etapas anteriores à do Ensino Superior até a formação continuada.

Nesse sentido, este texto objetiva apresentar a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e o papel social que desempenha na melhoria da qualidade de vida e dos locais onde atua, de forma estratégica, cobrindo o território estadual com ações de ensino, pesquisa e extensão.

A Constituição e a Educação Superior brasileira

Quando se afirma que um dos maiores desafios do sistema educacional brasileiro é a superação da organização compartimentada de seus níveis, não se exagera. Apesar de estabelecido na Constituição, no artigo 211, que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), essa colaboração não ocorre de fato. Além de as ações e os programas de financiamento serem, em sua maioria, destinados às instituições federais, as universidades estaduais ainda enfrentam a inconstância dos dirigentes estaduais, que mudam a cada quatro anos, situação que modifica, muitas vezes, de modo substancial, as políticas de financiamento dessas instituições.

Nesse sentido, no parágrafo primeiro do referido artigo da Constituição, lemos que a União é responsável por organizar e financiar o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e, ainda, que “prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória” (BRASIL, 1988). Não é preciso profunda análise para chegar à conclusão de que o lugar em que um sistema nacional de educação se configura continua sendo, em termos de legislação e regulação, em geral, construído de forma pouco democrática e pelo lócus centro-sul.

Considere-se que, em 1988, quando a Constituição Brasileira definiu que a educação nacional seria desenvolvida em regime de colaboração, o Brasil contava já com muitas universidades estaduais estabelecidas no interior do país (a grande maioria delas já existia no final da década de 80), e a rede federal tinha uma unidade em cada capital brasileira.

Os estados da federação, conscientes da importância de uma universidade pública para o desenvolvimento da economia, do trabalho e das comunidades locais, investiram na criação de Instituições de Ensino Superior (IES). Com esse diferencial, as universidades estaduais, em sua maioria, não foram instaladas nas capitais, apresentando claramente a preocupação dos governos com a necessidade de desenvolver o interior dos estados. Pode-se verificar esse movimento pelos dados expressos no último Censo da Educação Superior, apresentados na síntese da Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Número de IES no Brasil por organização acadêmica e localização (capital e interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa, conforme o Censo 2016

	Total	Capital	Interior
Pública	296	98	198
Federal	107	64	43
Estadual	123	33	90
Municipal	66	1	65
Privada	2.111	766	1.345
<i>Total</i>	<i>2.407</i>	<i>864</i>	<i>1.543</i>

Fonte: Censo da Educação Superior (INEP, 2017)

Com a expansão do Ensino Superior nos últimos dez anos, muitas instituições federais estabeleceram *campi* no interior, mantendo a estrutura administrativa na capital. Ainda assim, verifica-se que, em maior número, são mantidas suas unidades acadêmicas na capital, enquanto as estaduais permanecem fortemente enraizadas no interior. De acordo com o Censo 2016, as 123 instituições estaduais equivalem a 41,6% das IES no país e ofertam em torno de 205 mil vagas, enquanto as 107 federais correspondem a 36,1% e ofertam 453 mil vagas. Juntas, as IES públicas correspondem a 12,30%, em contraste com o setor privado, que ocupa 87,70% do número de IES existentes no Brasil.

Esse quadro é interessante para observar a estratégia de expansão das instituições privadas, que, de acordo com o Censo, respondem por 75,3% das matrículas na graduação e acompanha a demanda de interiorização do Ensino Superior, vindo a ser o setor que concorre com as universidades estaduais e que

demonstra flexibilidade para atrair estudantes que não têm condições de buscar essa formação nos grandes centros. Em muitos casos, é mais compensador para o estudante, do ponto de vista financeiro, pagar um curso numa instituição privada em sua região que deslocar-se e arcar com aluguel e outras despesas para estudar numa instituição pública em local distante de sua residência.

Observa-se, também, que a oferta de vagas aumentou de forma extraordinária na última década, e que essa democratização do acesso ficou bem tangível com os números apresentados no último Censo, demonstrando uma expansão do Ensino Superior nunca vista antes no país. Se as instituições privadas já ocupavam um espaço importante nas matrículas no Ensino Superior, pode-se considerar que eram tímidas se comparadas com o que vieram a ser atualmente: em 2006, as vagas ofertadas pelas IES privadas totalizavam 3.632.487, e no ano de 2016, o número ultrapassou 6 milhões de matrículas.

Mesmo sendo fato que o ensino privado no Brasil não é tão privado assim, já que muitas das vagas foram criadas por programas de financiamento público, como o Fies e o Prouni, entre outros, o setor privado cresceu no interior do país, buscando um mercado abundante de demanda por formação e ocupando espaços que antes eram cobertos pelas instituições públicas, ou mesmo que não tinham atendimento de nenhuma IES.

Segundo informações da Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem)¹⁴⁰, apenas quatro estados brasileiros não possuem universidades estaduais: Acre, Amapá, Espírito Santo e Rondônia. Entretanto, constata-se que todos esses estados são atendidos pela rede federal e por instituições privadas de Ensino Superior, de modo que a expansão da oferta de vagas se deu muito mais pela demanda de formação nesse nível do ensino que por políticas públicas coordenadas.

Nesse contexto, a criação da Abruem, em 1991, foi de fundamental importância, por representar a reunião de forças das universidades estaduais em torno de sua alta relevância para o desenvolvimento regional, como espaço de luta e de busca conjunta de superação de dificuldades, tão semelhantes em mui-

¹⁴⁰ Informações complementares podem ser encontradas no *site* <<http://www2.abruem.org.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

tos aspectos e tão distintas em outros, pelos tratamentos díspares dados por cada governo estadual em suas políticas (ou falta de políticas) para o Ensino Superior. Isso ocorre porque é bem conhecido, no Brasil, o raciocínio limitado de certos governantes de que o gasto com educação é despesa, e não investimento, assim como a carência de uma visão progressista que compreenda a educação como instrumento estratégico de desenvolvimento local, regional e da nação como um todo. Um fenômeno que se observa, à revelia dos diferenciados tratamentos dos governos estaduais dispensados às universidades de seus estados, e que conta em favor das universidades, é a diversidade e flexibilidade das IES estaduais, que se ajustam a necessidades específicas, propondo soluções para problemas objetivos e alternando-se entre o rigor da regulação do Ensino Superior e o atendimento a demandas de naturezas diversas.

Uma universidade estadual em Mato Grosso¹⁴¹

A Unemat tem sua semente em 1978, no Instituto de Ensino Superior de Cáceres, criado pelo Decreto Municipal nº. 190/1978 e estabelecido em Cáceres, uma cidade do interior do Mato Grosso localizada próximo à fronteira com a Bolívia. Esse município foi o mantenedor do instituto até 1984. Ressalta-se que a região, importante destaque na produção da pecuária, constituiu um polo substancial para relações comerciais que se davam por via fluvial, com países da Bacia do Prata e da Europa.

Neste ano de 2018, a Unemat, que completa 40 anos no dia 20 de julho, reforça a proposta que a transformou numa universidade de médio para grande porte, constituindo a presença do Ensino Superior no interior do estado: ser uma universidade do interior para o interior.

Em 1978, a única instituição pública de Ensino Superior que havia em Mato Grosso era a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), fundada em 1970 e estabelecida na capital, Cuiabá¹⁴². Naquele tempo, jovens do interior que desejavam cursar uma faculdade tinham de ir para Cuiabá, Campo Grande, Rio

¹⁴¹ As informações sobre a história da Unemat foram retiradas de Zattar (2008).

¹⁴² As informações sobre a fundação da UFMT estão disponíveis no *site* da instituição, em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/812>>. Acesso em: 4 abr. 2018.

de Janeiro ou outro local distante de suas famílias. Muitos não tinham acesso ao Ensino Superior; evidentemente, apenas uma elite restrita do interior do estado tinha condições de enviar seus filhos aos grandes centros.

Mais de cinco anos depois de criado o Instituto de Ensino Superior de Cáceres, o Estado de Mato Grosso assume, por meio da Lei Estadual nº. 4.960, a instituição, que passa a ser chamada Fundação Centro Universitário de Cáceres (Fucuc), à época, vinculada à Secretaria de Educação do Estado. O propósito de ser uma instituição do interior para o interior continuava, agora acrescido do compromisso com a pesquisa e com a extensão.

Avançando sobre a grande necessidade de oferecer Ensino Superior ao interior do estado, a Fucuc passa a denominar-se Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres (FCESC), pela Lei Estadual nº. 5.495, atendendo, assim, à legislação educacional do país e atualizando sua forma para a expansão, que seria iniciada em breve. O princípio da autonomia já constituía sua natureza acadêmica e a comunidade abraçava a fundação como um sonho de oferta de Educação Superior pública e gratuita. Nesse diapasão, pela Lei Complementar nº 14, a FCESC recebe, em 1992, nova denominação, agora Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso (Fesmat).

Mantida pelo poder público estadual, a Fesmat iniciou um processo de atendimento ao interior do estado, expandindo a oferta de cursos por meio de estruturas de núcleos pedagógicos, investindo com distinção na formação de professores. Para essa missão, a Fesmat criou o Programa de Licenciaturas Plenas Parceladas, que oferecia cursos no período de férias dos professores da Educação Básica, propiciando que pudessem se formar em serviço. Até o ano de 2001, já haviam sido estabelecidos programas de oferta de cursos nos municípios de Sinop, Alta Floresta, Alto Araguaia, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda, Luciara, Barra do Bugres, Colider, Tangará da Serra e Juara.

A organização da instituição demandava, então, nova configuração. Os núcleos pedagógicos foram convertidos em *campi* universitários e constituíram a Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), criada em 15 de dezembro de 1993, pela Lei Complementar nº. 30 e credenciada pelo Conselho Estadual de Educação, em janeiro de 1995.

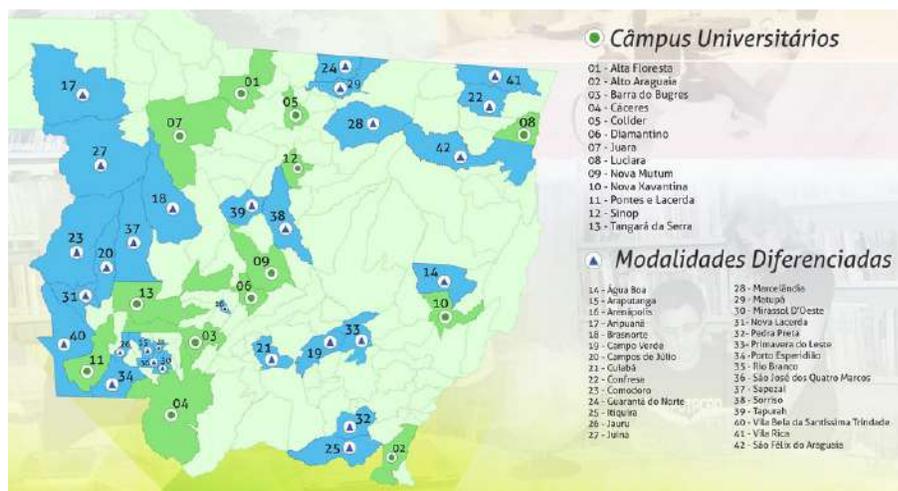
No ano de 2013, houve mais uma expansão, dessa vez com a assunção, pela Unemat, de duas instituições, uma municipal e uma privada, formando os

campi de Diamantino e Nova Mutum, totalizando treze *campi* em todo o Estado de Mato Grosso.

Dos cursos de Licenciatura em Letras e em Pedagogia do Fucuc, chega-se à Unemat com 60 cursos presenciais e outros 129 ofertados em modalidades diferenciadas de ensino de graduação, além de a instituição ter expandido de forma relevante a oferta de cursos de mestrado e doutorado em várias áreas do conhecimento. Em 2014, a Unemat iniciou o primeiro doutorado institucional em Estudos Literários, e, com isso, consolidou-se como universidade.

Com destaque na produção científica, na extensão, no ensino e na gestão, a Unemat permanece como a única universidade pública mantida pelo Estado de Mato Grosso, atendendo a mais de 22 mil alunos e se tornando presente no interior do estado por meio de seus 17 núcleos pedagógicos e 24 polos educacionais de Ensino a Distância, com alunos de diversos lugares do país.

Figura 1 – Presença da Unemat no interior do Estado de Mato Grosso



Fonte: Assessoria de Comunicação da Unemat (2018)

Com 141 municípios, o Estado de Mato Grosso é o terceiro maior do Brasil em extensão territorial. O número de inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é variável, mas gravita em torno de 150 mil/ano, e as vagas oferecidas pelas três IES públicas desse estado não chegam a 20 mil/ano.

No sentido de colaborar para melhorar essa realidade, a Unemat instituiu políticas de cotas e atua em várias modalidades de ensino, buscando diversificar a oferta e promover a inclusão de todas as maneiras possíveis. Das quase 5 mil vagas ofertadas pela Unemat por ano, 60% são cotizadas, sendo 30% para egressos de escola pública, 25% para o Programa de Inclusão e Integração Étnico-Racial para pretos e pardos, e 5% para o Programa de Inclusão para Indígenas.

Sobre o trabalho com os povos indígenas, a Unemat é referência para instituições nacionais e estrangeiras na oferta especial de cursos para formação dos indígenas. A Faculdade Indígena Intercultural oferece cursos de formação de professores desde 2001, tendo sido a primeira experiência no país de currículo específico para professores indígenas, que já formou mais de 600 docentes. Muitos deles já concluíram o mestrado e ingressaram em programas de outras instituições para cursar mestrado e doutorado.

No sentido de incluir pessoas que, por uma razão ou outra, não tiveram acesso à universidade, a Unemat vem se preocupando também com uma população excluída economicamente, o que a tem distinguido em sua missão de possibilitar o acesso ao maior número possível de pessoas. O Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) apresenta a seguinte informação:

Quanto à renda familiar observou-se que quase a metade, 49,37% dos alunos que responderam ao questionário, pertencem a famílias com renda mensal inferior a 3 salários mínimos. E, 34,50% possuem renda familiar entre 3 e 5 salários mínimos. Os dados reforçam, mais uma vez, a ideia que a UNEMAT desempenha o papel de Universidade pública ao atender a população menos favorecida da sociedade (UNEMAT, 2018).

O atendimento antes quase exclusivo à população do Mato Grosso, no entanto, não é mais uma realidade na Unemat, pois, com o advento do Sisu (a Unemat aderiu com a oferta de 50% das vagas), o perfil dos estudantes mudou. Entretanto, as necessidades de assistência estudantil reafirmam que os estudantes brasileiros, principalmente os que escolhem estudar numa universidade no interior do país, carecem de algum tipo de auxílio, como bolsa, por exemplo.

Pontos positivos e precários apontam para a mobilidade, movimentos que parecem ser uma marca do tempo presente. Mediante a necessária comunicação com instituições nacionais e estrangeiras, a Unemat estabeleceu importantes ações

de internacionalização, por meio de programas na graduação e na pós-graduação, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse diálogo tem sido fundamental para que se ampliem suas perspectivas de diálogo com as comunidades onde atua e com as pessoas que precisam da universidade, bem como se consolide o papel social cada vez mais relevante da universidade pública e inclusiva, principalmente no momento em que vive o Brasil hoje.

Desse modo, a Unemat continua sendo uma universidade criada no interior para atender sobretudo o interior do estado, mas, agora, na perspectiva de que o espaço que habita demanda intersecções e interações com espacialidades múltiplas e móveis, dimensões que tecem e constituem o tempo presente. A hora é de estabelecer novos sentidos para tornar a interiorização parte intrínseca de sua história. E, para isso, a mobilidade acadêmica, o diálogo com as IES irmãs e com o sistema de Ensino Superior como um todo, bem como a internacionalização, são os novos ventos que chegam e arrastam as IES para o futuro.

Considerações finais não conclusivas

No âmbito do Estado de Mato Grosso, a Unemat, hoje, não é mais apenas uma universidade do interior para o interior, embora isso já garantisse seu lugar de relevância no cenário educacional do estado e mesmo do Brasil. Com as políticas de internacionalização, a Unemat é uma instituição atuante, patrimônio do povo mato-grossense, que melhorou muito a vida das pessoas que vivem em Mato Grosso. Investir nesse patrimônio é reconhecer que, no estado do agronegócio, não é necessário importar talentos e inteligência: é possível formar as pessoas no próprio local, oportunizando a cada cidadão e cidadã compartilhar experiências de construção e avanço desse estado nas áreas da cultura, da educação, da ciência, da tecnologia e da inovação, superando os limites individuais e coletivos e, acima de tudo, eliminando qualquer tipo de exclusão.

Se pensarmos que uma universidade deve responder a seu papel social e cultural, científico e tecnológico, quanto mais clareza de suas ações e de suas motivações a instituição tiver, melhores resultados ela alcançará. Nos sentidos de sua história e de sua existência, as políticas educacionais que a Unemat inclui e articula, em seu fazer cotidiano, dimensionam o que é o estado. Daí a importância

de que o estado assuma a universidade como um elemento fundamental de seu desenvolvimento social e econômico.

Os inúmeros profissionais formados pela Unemat, atuando nas mais diversas frentes de trabalho, no setor educacional e no setor produtivo, são a prova de que o investimento feito pelo estado numa universidade pública estadual é valor agregado de cidadania e de qualidade de vida para a população, de forma direta ou mediada por outros elementos, pois a educação nunca altera somente a vida daqueles que a ela tem acesso direto. Sabemos que o Ensino Superior modifica a vida das comunidades, das famílias, no campo e na cidade, por meio daqueles que puderam realizar um curso superior. Sem isso, não é possível haver desenvolvimento. E o desenvolvimento só faz sentido se o lugar econômico qualificar a vida das pessoas.

Referências

ABRUEM – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS E MUNICIPAIS. Disponível em: <<http://www2.abruem.org.br/>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL: atualizada até a EC n. 99/2017. 10. ed. São Paulo: Manole, 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 17 mar. 2018.

UNEMAT – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. *Relatório da Avaliação Institucional (ciclo 2015-2018)*. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/RELATORIO_CONCLUSIVO_DA_AVALIACAO_INSTITUCIONAL_CICLO_2015-2018.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ZATTAR, N. B. S. *Do IESC à Unemat: uma história plural 1978-2008*. Cáceres: Unemat, 2008.

Práticas na Educação Superior pública estadual com impacto no desempenho de alunos e inovação na prática docente: as iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão

Andréa de Araújo¹⁴³

Hermeneilce Wasti Pereira Cunha¹⁴⁴

Sannyia Fernanda Nunes Rodrigues¹⁴⁵

Introdução

Neste texto, relata-se a iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual do Maranhão (Uema) junto aos alunos de graduação, por meio do Programa Reforço e Oportunidade de Aprender e do Programa de Qualidade na Educação, como um conjunto de iniciativas que essa Pró-Reitoria se propõe a levar a cabo em sua gestão de modo a propiciar melhores resultados no desempenho acadêmico dos alunos. A instituição, ao mesmo tempo em que insere iniciativas para o combate à evasão no Ensino Superior, fundamenta-se numa postura de estimular novas práticas pedagógicas, norteadas por inovação ao nível pedagógico e tecnológico, com a finalidade de minimizar e/ou equacionar os impactos da evasão na graduação.

Em seu período de mandato na Pró-Reitoria de Graduação, esta gestão também organizou eventos, como os seminários temáticos, dispondo-se a reunir a comunidade acadêmica e debater grandes temas que permeiam ou inquietam esse nível de ensino. Com essas ações, a Pró-Reitoria de Graduação assume-se como um setor que chama a comunidade acadêmica ao diálogo sobre as problemáticas

¹⁴³ Bióloga e Doutora em Ciências Biológicas. Professora da Universidade Estadual do Maranhão.

¹⁴⁴ Geógrafa e Doutora em Geografia. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Maranhão.

¹⁴⁵ Pedagoga e Doutora em Multimídia em Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Estadual do Maranhão e Adjunta I da Universidade Estadual do Maranhão.

que cruzam ou modificam a rotina, como a demanda por inovação metodológica, de natureza pedagógica e/ou tecnológica. E também busca investigar a influência da universidade na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

As Instituições de Ensino Superior (IES) precisam se rever e/ou reinventar como espaços de formação de grandes quadros, o que representa, na prática, o conhecimento dos dados do desempenho dos alunos, a definição do perfil que seus cursos de graduação advogam em seus projetos político-pedagógicos, as medidas para desenvolvimento e formação profissional do acadêmico e o desenho curricular mais adequado para atender a esses desafios, com metas mais amplas. As IES precisam situar seus currículos e suas práticas de acordo com os novos desafios enfrentados e colocados pelo século XXI.

É assim que as instituições, algumas delas sinalizadas neste escrito, têm desenvolvido uma agenda e chamado equipes para a elaboração de programas permanentes de orientação acadêmica, de nivelamento, de atendimento psicopedagógico, ou de simples revisão ou atualizações de seu currículo, buscando imprimir novos resultados acadêmicos ou perseguir um novo perfil de aluno mais de acordo com as novas mudanças que cruzam cenários e instituições a que se destinam os alunos de seus cursos. Todas essas iniciativas não servem apenas para inserção na universidade, mas reúnem aquilo que o aluno precisará para se inserir também em seus futuros espaços profissionais.

Referencial teórico

Proclama-se que vivemos em uma era que exige inovações (MASETTO, 2011). As tecnologias da informação e comunicação (TIC) são o meio para o mundo em mudança, como defendem organismos como a Unesco (1996; 1998; 2008). Quaisquer desses processos (inovações e TIC) prescindem de algo importantíssimo: o conhecimento. Quais são as condições para o conhecimento ser desenvolvido e valorizado em desenhos curriculares onde ainda resiste a fragmentação de saberes? Onde não há uma prática acolhedora, criativa, crítica, lúdica, como a aprendizagem pode se tornar mais eficaz? Nem se fala, então, de contextos interdisciplinares, ainda considerados um enigma para muitos docentes! Além disso, as universidades preci-

sam estar atentas aos perfis profissionais e aos contextos de carreira. Diante desses aspectos, a educação em contextos formais, como no Ensino Superior, responde ao que dela se espera em pleno século XXI?

A Educação Superior tem enfrentado inúmeros desafios e tentado praticar aquilo que a legislação orienta, quanto ao acesso e permanência, para uma educação de qualidade. Mas qual modelo de gestão universitária se aplica para enfrentar tais desafios? A universidade, frente às avaliações a que tem sido submetida, tem seu desempenho avaliado e precisa refletir sobre as ações que, diariamente, põe em prática, na tentativa de cumprir o papel de uma universidade empreendedora, crítica, nos moldes do século que se apresenta. Assim, promove estudos internos sobre a qualidade de sua educação e tem elementos sobre o desempenho acadêmico de seus alunos. Igualmente, tem desenvolvido programas e redefinido os currículos de seus cursos com vista a encarar as mudanças e incertezas que a sociedade do século XXI enfrenta, tanto no nível macro quanto no nível micro, para intervir nos dados reunidos sobre alunos e professores, na aprendizagem dos primeiros e na prática dos últimos.

Nessa perspectiva, as IES têm seus papéis constantemente revistos, com a assunção de características adequadas ao Ensino Superior. Desse modo, qual seria o papel das universidades na conjuntura que se apresenta para esse ciclo de ensino, para quem cuida da gestão acadêmica ou de quem desenvolve sua docência?

O papel da Educação Superior no século XXI

Qual é o papel das universidades no século XXI e diante das novas realidades que esta conjuntura histórica apresenta? Essa tem sido uma das questões a preocupar e ocupar pesquisadores e gestores da educação. Para encontrar respostas a essa pergunta, cabe fazer uma análise da prestação de serviços à comunidade realizada pelas IES. Trata-se de uma questão complexa, que remete a definições das relações de trabalho na sociedade em geral, do conhecimento institucional e da adequação dos currículos às competências pessoais e profissionais a serem desenvolvidas pelas instituições educativas. Que competências de valor as universidades têm validado para o desenvolvimento de pessoas, especialmente dos

profissionais, cidadãos necessários para intervir nos problemas concretos do viver nesse contexto complexo?

É preciso se dar conta dos processos de aprendizagem que as IES validam, haja vista os problemas que enfrentam acerca do desempenho acadêmico dos alunos. De fato, será que esses processos dão conta das competências sinalizadas? Eles respondem às necessidades das pessoas que vivem, atuam e se educam nessa sociedade complexa? Não basta dizer que a resposta deve ser instrumentalizar para o mundo competitivo. Para Soffner (s.d., p. 16), “aprender significa desenvolver novas competências e realizar o potencial humano que cada um de nós traz dentro de si, mas que precisa ser exposto no dia a dia do viver”. E, por competências, entende-se que

Construir conhecimentos envolve, entre outras coisas, perceber semelhanças, abstrair o essencial, criar conceitos, elaborar generalizações, construir modelos, inventar métodos para testar generalizações e modelos, derivar de nossos modelos formas de agir ancoradas na realidade e coerentes umas com as outras (SOFFNER, s.d., p. 16).

Qual é o perfil profissional que as universidades perseguem? Como elas têm lidado com a evasão e, principalmente, como elas lidam ou potencializam a permanência dos alunos da graduação? Como proporcionar a formação do indivíduo forte e de um novo profissional para uma nova vida e para um novo mundo, como discute Rodrigues (2016)? Esse autor cita Milton Santos para responder qual é o homem necessário para atual conjuntura: “é aquele que diante do futuro é capaz de escolher por si mesmo; de elaborar a sua visão do mundo, de seu país, de seu lugar, da sociedade e dele próprio como ser atuante” (RODRIGUES, 2016, p. 8).

A universidade dos dias atuais precisa abrir mão de métodos memorísticos e aulas expositivas que levam a um aprendizado mecânico. Cabe a adoção do que preconizam as teorias de aprendizagem, como o construtivismo¹⁴⁶, a aprendizagem significativa¹⁴⁷ e outras teorias psicopedagógicas que alicerçam a prática docente.

¹⁴⁶ Destaca-se a teoria de Piaget, fundamento das metodologias ativas, que coloca o aluno no centro de todo o processo, sujeito de sua formação, com grande ênfase em sua participação e no desenvolvimento de sua autonomia. O aluno deve sair da condição de assimilador passivo e assumir a de agente ativo, em processos interativos, de aplicação, investigação, descoberta.

¹⁴⁷ Trata-se da teoria de Ausubel, que leva em consideração o que o aluno já sabe, e a aprendizagem ocorre de forma não arbitrária, mas fazendo elos entre o que o aluno sabe e o que ele está aprendendo, em situações motivadoras.

São teorias que colocam o aluno na posição de protagonista de sua aprendizagem, em que ele “assume um papel de sujeito do seu processo de formação, participante e pró ativo, parceiro e co-responsável, co-articulador da construção coletiva da formação profissional” (MASETTO, 2011, p. 19). Colocam também os professores no novo papel de mediação pedagógica, ao mediar experiências de aprendizagem, sistematização do conhecimento, planejamento de situações de aprendizagem. Professores e alunos são parceiros no processo de ensino e aprendizagem em corresponsabilidade na formação teórico-profissional integrada, a partir da articulação de espaços e tempos educacionais (MASETTO, 2011). Este autor aponta, ainda, a necessidade de os funcionários serem também protagonistas de projetos inovadores, sendo sensibilizados e instruídos sobre como se envolver com ele. Sem essa colaboração, os funcionários poderão se transformar em obstáculos ao êxito da inovação pretendida. Ou seja, os processos de aprendizagem precisam responder às necessidades de atualidade e estarem voltados para a formação dos sujeitos reais que as instituições recebem em suas salas de aulas. Por essa razão, a próxima seção se debruça sobre o debate do desempenho acadêmico e de melhorias de práticas docentes com inovação pedagógica e tecnológica.

Desempenho acadêmico e melhoria de práticas docentes com inovação pedagógica e tecnológica

Silva (2015), em seu estudo sobre desempenho acadêmico, discute se os vestibulares são processos em que se garante uma seleção dos melhores alunos, haja vista o desempenho acadêmico desses alunos ao longo dos cursos, expresso em seus rendimentos acadêmicos. Há algum tempo, os vestibulares têm sido debatidos em virtude de seus problemas técnicos (levam em consideração as características socioeconômicas, culturais, demográficas e educacionais do aluno), mas também humanos, cujas consequências têm gerado estatísticas preocupantes. Logo, a natureza dos estudos anteriores ao ingresso nas IES cuja qualidade de ensino vai influenciar no desempenho futuro, a renda e a dinâmica da família (modelos de leitores e escritores)¹⁴⁸, a instrução dos pais, se o aluno é estudante em tempo

¹⁴⁸ Acreditamos na psicologia de Wallon acerca da modelagem de comportamentos. Quando os pais leem ou

integral ou se trabalha no contraturno em que está matriculado, são aspectos determinantes no desempenho acadêmico, especialmente quando os alunos vêm de escolas públicas. Levar em consideração esses aspectos pode trazer melhoria para o sistema universitário (SILVA, 2015).

Conforme Fagundes, Luce e Espinar (2014), com a expansão do número de alunos na Educação Básica, o Ensino Superior não recebe, em sua maioria, alunos advindos da rede privada. Esse é um fato positivo, mas que acarreta lidar com um público cujo “perfil sociocultural e educacional [é] distinto – e, portanto, oferecer-lhes conteúdos e condições de aprendizagem significativamente diferentes dos usuais” (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p. 636). É preciso reconhecer esse perfil e detectar as dificuldades e deficiências, assim como manter ou elevar a qualidade da educação, o que significa reconhecer, inclusive, o momento de transição, de mudanças das metodologias em que os alunos irão se enquadrar.

Ainda, os autores buscam entender o impacto no desempenho acadêmico dos alunos resultante da “[...] transição acadêmica como um processo de transformação, que implica descontinuidade na trajetória vital, aspecto que requer ou condiciona uma mudança de conduta, de papéis e/ou de ambiente, e que é mediada por fatores institucionais e sociais” (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p. 637).

Espera-se que os alunos adquiram alguma autonomia nos estudos ainda no Ensino Médio, de uma forma que os prepare para o Ensino Superior, de modo a proporcionar um processo de “transformação multifatorial devido à intervenção de diferentes fatores sociais, culturais, individuais e acadêmicos” (FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p. 637). Não é fácil chegar a esse resultado. Será que o Ensino Médio responde pelo desenvolvimento de competências, como saber comunicar, colaborar, desenvolver criatividade e criticidade, os 4 C da educação (WUNCH et al., 2017)? E o Ensino Superior está sensível à necessidade de desenvolver tais competências, quando, em contextos internacionais, não se fala mais em 4 C, mas em 6 C da Educação do Futuro: utilizar a conectividade, pensar criticamente, comunicar claramente, trabalhar colaborativamente, abraçar a cultura e desenvolver a criatividade (MILLER, 2013 apud APRENDER, 2016)? Como os alunos serão capazes de assumir um desempenho mais pró-ativo, autônomo diante de sua

aprendizagem? É nesse contexto que se torna relevante o papel das metodologias ativas e de alguma inovação pedagógica ou tecnológica.

Condições como salas de aula apoiadas em tecnologias, como distribuição de sinal *wi-fi* e apoio de *laptop*, bem como laboratórios de informática, programa de disciplinas ministradas a distância, disciplinas novas incluídas na grade curricular, incentivo a projetos e atividades extensionistas e ausência de aulas expositivas já são sinais de inovação (MASETTO, 2011). Masetto (2011) questiona se bastam esses elementos para dizer se há inovação no Ensino Superior e parte de um conceito de currículo nesse nível de ensino como

[...] um conjunto de conhecimentos, saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores organizados de forma integrada visando a formação de profissionais competentes e cidadãos, para uma cidade contextualizada num determinado tempo e espaço histórico, político, econômico e social (MASETTO, 2011, p. 4).

Rodrigues (2016) sugere uma sociedade sem sala de aula. Concorde-se com o autor, na medida em que a tradicional sala de aula, demarcada por tempos, espaços e conteúdos fechados em gavetas, já não responde às necessidades de formação para a atual conjuntura.

Masetto (2011) sugere que cabe conhecer o que se passa fora dos muros da universidade, os problemas sociais que ocorrem aí, assim como as mudanças e as novas necessidades que surgem dessas mudanças que caracterizam o universo onde atuam ou atuarão os profissionais a serem formados. Os professores precisam constantemente analisar essas questões e rever o currículo de seus cursos, verificando as pontes possíveis com a realidade, aproximando os espaços de formação dos espaços de atuação, dentro das esferas de suas pesquisas e demais experiências na universidade, e fomentando a inserção de novas possibilidades, que cubram e deem respostas aos novos desafios postos pela realidade em mudança.

A Educação Superior precisa conhecer e dar conta das exigências atuais e futuras para que a formação que oferta para a sociedade seja exatamente a de que essa sociedade prescinde.

Entre as inovações pedagógicas (MASETTO, 2011), fala-se de metodologias ativas dirigidas para:

- Instrução autodirigida ou autoaprendizagem;

- Interaprendizagem ou aprendizagem colaborativa;
- Processo de descobertas dirigidas;
- Aprendizagem ativa baseada em pesquisa;
- Busca de informações;
- Observação com discussão;
- Discussão de casos;
- Atividades práticas relacionadas à área de formação;
- Atividades em ambiente de simulação da realidade;
- Aprendizagem baseada em problemas (PBL);
- Aprendizagem significativa.

Os objetivos dessas propostas metodológicas, que servem para estimular a participação dos alunos, dirigem-se para que o profissional saiba como atualizar-se para responder aos contextos de mudanças em que vivemos. As relações possíveis nessa nova dinâmica, com colegas, professores e todos aqueles envolvidos no processo de formação e atuação, ressaltam a necessidade de fortalecer a ética e a sensibilidade.

Percebe-se, também, que a motivação é intrínseca a essas atividades e que constitui um ingrediente necessário para aprendizagens significativas. O profissional, assim, desenvolve rotinas de aprendizagem, na lógica de aprendizagem permanente, mais de acordo com as competências necessárias à sociedade do século XXI, tão difíceis de serem desenvolvidas na lógica linear, com práticas expositivas e de memorização das salas de aulas tradicionais.

As universidades na direção de políticas educacionais que impulsionem a Educação Superior: casos de sucesso

Relatam-se, aqui, alguns casos de universidades nacionais, federais ou estaduais e estrangeiras que buscaram atenuar seus índices na performance acadêmica de seus alunos e/ou na prática de seus docentes.

Conhecer as expectativas dos alunos acerca do curso e da metodologia da Educação Superior, e até fornecer informações básicas do curso são algumas das iniciativas de universidades como a PUCRS, que organizou uma disciplina para

trabalhar com os alunos tais questões (AUDY; MOROSINI, 2008). Na experiência do curso de Engenharia dessa instituição, a disciplina tinha caráter informativo e se desenvolvia em encontros semanais com os calouros. A mesma instituição tem revisto suas disciplinas e criado outras mais de acordo com as discussões internas e visão do perfil de egresso que a universidade deseja formar. Tem feito também realocação de horários, respeitando o que dizem as Diretrizes Nacionais referentes a seus cursos. Afinal, há que considerar os novos alunos que adentram os muros da universidade. Não se atende mais apenas aos alunos que estudam o tempo inteiro. Cada vez mais, pessoas que estão no mercado de trabalho precisam ser consideradas no *design* curricular de seus cursos, vislumbrando-se a permanência desses alunos. É preciso também considerar como as disciplinas estão planejadas e se identificam o perfil do aluno que se quer formar.

Cita-se também o caso da Faculdade de Medicina de Harvard, que tem colhido ótimos resultados (MASETTO, 2011), inspirando-se em metodologias ativas e atividades que aproximam os alunos da realidade imediata da formação dos médicos. Os conteúdos foram organizados por grandes temas ou eixos integradores e interdisciplinares. Sua avaliação é contínua, por acompanhar todas as atividades, nas quais se proporciona *feedback* aos alunos. A avaliação está voltada para a aprendizagem e não para diagnosticar simplesmente o que o aluno não sabe e reprová-lo. Seus objetivos pedagógicos se adequaram ao perfil de profissional que desejam formar, sem desprezar o que é fundamental aprender no currículo do curso. Conforme Masetto (2011), os ótimos resultados da experiência do curso de Medicina de Harvard refletem aquilo que já foi descrito neste texto quanto à inovação curricular e às mudanças de foco das instituições educativas, e que são devidos também a um trabalho de equipe dos docentes e ao fato de que as atividades buscam aproximar os alunos desde os primeiros anos da realidade em que irão atuar.

As Escolas de Ciências da Saúde da Universidade Anhembi-Morumbi apostou na aprendizagem imersiva de serviços interdisciplinares, sustentadas em valores: “(Sentir-se Bem), Bem Estar (Estar bem) e Beleza (Parecer Bem), Prestação de Serviços aos Pacientes, à Comunidade com realização de Pesquisa” (MASETTO, 2011, p. 11). A inovação no contexto referido está nas experiências com realidade

aumentada, de simulação, de laboratórios integrados e programas integrados em situações da realidade.

Finalmente, mencionam-se os casos da Universidade de São Paulo (USP). Nessa instituição, a proposta de cursos noturnos, gerando um aumento de aulas, foi resolvida com o envolvimento de alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado, devidamente supervisionados. Na perspectiva de alunos em formação, esses alunos desenvolveriam ali regências plenas nos cursos criados para aquele turno. Especialmente em casos de alunos que vão morar sozinhos na cidade onde irão frequentar o curso escolhido, e em caso de alunos em situação de luto, as tutorias também surgem como outra iniciativa da USP. Para esses casos, há iniciativas como assistência psicológica ou psicopedagógica.

Ainda na USP, tem-se a experiência dos cursos cooperativos da Escola Politécnica, que desenvolvem parcerias com empresas com duração de cinco anos. A empresa serve como espaço para os estágios em seis módulos, num total de 15 módulos (nove módulos integrais são realizados na universidade). Um módulo de estágio segue-se a cada dois módulos integrais, num total de três quadrimestres. Os estágios supervisionados assumem as características de um emprego formal, sem deixar de ser um espaço-aula. O aluno não deixa de estudar, mas dirige sua atenção para os problemas que enfrenta no estágio, os quais são abordados nos módulos integrais.

Compreende-se, assim, haja vista as experiências assinaladas, que “[...] uma educação diferenciada, participativa e de qualidade será construída com o compromisso ético, com a paixão em socializar conhecimentos, a criatividade e a dinamidade na construção do conhecimento pelos educadores” (PIANA, 2009, p. 58).

Avaliando essas práticas, observa-se que as atividades inseridas na graduação, os novos *designs* curriculares, as novas metodologias, sustentadas em inovação pedagógica ou tecnológica, avançam para melhores resultados no desempenho acadêmico, elevado a outros níveis de relação professor-aluno, aluno-conhecimento, aluno-espacos de atuação. Geram mais interesse no aluno pelo curso e mais amadurecimento em sua participação em sala de aula e em sua postura em relação ao meio em que irá trabalhar. Com a experiência de aprendizagem na empresa, o aluno concebe o espaço de trabalho como espaço de aprendizagem permanente.

Para o professor, esse formato também constitui uma grande experiência educativa, pois ele também se atualiza com as questões levantadas pelos alunos na sala de aula.

Essas instituições assumiram percorrer novos caminhos e novas dinâmicas curriculares para a formação de seus profissionais, tendo em vista os objetivos e os perfis profissionais que desejam desenvolver, com o apoio de suas gestões para um currículo inovador. Ampliaram os espaços e tempos de formação para além da sala de aula. Tudo isso é possível quando se reveem práticas e se constata que as metodologias rotineiras não dão conta do que se quer obter com novas avaliações e novos desempenhos dos alunos.

Tais iniciativas partem de um diagnóstico de suas realidades baseadas no desempenho acadêmico de seus alunos e imprimem a necessidade de mudanças, assumidas por essas instituições. Proporcionar apoio aos alunos e estimular as práticas docentes são saídas coerentes e refletidas que as instituições têm para garantir seu papel na permanência dos alunos, assim como na manutenção ou elevação da qualidade da aprendizagem nesse ciclo de ensino.

Das necessidades e intenções a práticas institucionalizadas pela Pró-Reitoria de Graduação (Prog) da Uema

Breve histórico das ações institucionais da Prog (Uema) na luta contra a evasão dos alunos

Desde 2015, ano em que a atual gestão iniciou seus trabalhos, registram-se ações como os ciclos de palestras e outras atividades científicas realizadas nos Seminários Temáticos da Graduação, o Programa de Monitoria, o Programa de Estágios e Bolsa-Salários, a Empresa Júnior, o Seminário das Licenciaturas, os exames para preenchimento de vagas por transferência interna e externa, os programas que impulsionam novas metodologias nas práticas das salas de aula, como o ProAprender, e o Programa de Inovação, recém-lançado. Além disso, a universidade possui programas de valorização docente, como estímulo à publicação em revistas de estratos superiores.

Nesta seção, dá-se destaque aos Seminários Temáticos da Graduação, ao ProAprender e ao Programa de Qualidade da Educação, os quais são descritos a seguir.

Seminários Temáticos da Graduação

Os Seminários Temáticos da Graduação, organizados pela Pró-Reitoria de Graduação, têm sido realizados desde 2015, estando em sua quarta edição (em 2018). Nesses espaços, a Pró-Reitoria tem procurado reunir gestores, docentes, servidores e alunos, trazendo a cada evento questões atuais, desafios, problemas que perpassam a realidade da Educação Superior nacional e estadual. Os eventos buscam promover o debate na perspectiva de uma gestão articulada e comprometida com a qualidade acadêmica e tentam estabelecer um debate permanente e articulado entre os gestores da universidade.

Discriminamos, a seguir, informações mais gerais sobre os eventos.

Quadro 1 – Temas, locais e outras informações dos Seminários Temáticos da Graduação da Uema

Evento	Tema	Data e local
I Seminário Temático da Graduação / I Seminário sobre Inclusão na Educação Superior	Gestão acadêmica a serviço do desenvolvimento institucional	11 a 13 de março de 2015, <i>campus</i> Paulo IV, na cidade de São Luís (MA)
II Seminário Temático da Graduação / II Seminário sobre Inclusão na Educação Superior.	Melhoria da qualidade dos cursos de graduação	29 a 31 de março de 2016, <i>campus</i> Paulo IV, na cidade de São Luís (MA)
III Seminário Temático da Graduação / III Seminário sobre Inclusão na Educação Superior.	Experiências inovadoras na Educação Superior	27 a 29 de março de 2017, <i>campus</i> de Bacabal (MA)
IV Seminário Temático da Graduação / IV Seminário sobre Inclusão na Educação Superior e a II Jornada dos Núcleos Docentes Estruturantes	Diversidade, inclusão e política de cotas	06 a 08 de março de 2018, <i>campus</i> de Timon (MA)

Fonte: Dados disponíveis na página da Uema¹⁴⁹

¹⁴⁹ Disponível em: <www.uema.br>.

Os eventos contam sempre com palestrantes com mérito em trabalhos científicos. No primeiro seminário, contou-se com presença do palestrante Waldeck Carneiro da Silva, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que abordou o tema “Gestão e avaliação em universidades públicas”. No segundo seminário, contou-se com a palestra do presidente do Inep e Conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE), Luiz Roberto Liza Curi, intitulada “A cultura institucional e novas práticas no processo de desenvolvimento dos cursos de graduação”. Em 2017, o seminário iniciou com a palestra “Inovação educacional, um imperativo pessoal, institucional e social”, proferida pelo diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed), Luciano Sathler Rosa Guimarães (Universidade Metodista de São Paulo/Abed). E em 2018, contou-se com a palestra do professor Dr. Ricardo Fragelli (UnB), com o tema “Rei da Derivada, Summaê e Trezentos: aprendizagem ativa e colaborativa”.

Programas da Pró-Reitoria de Graduação

1. Programa Reforço e Oportunidade de Aprender (ProAprender)

O ProAprender foi criado pela Resolução nº 990/2017, assinado pelo reitor ainda em outubro de 2017, para ser coordenado por um professor designado pela Pró-Reitoria de Graduação. Este programa funcionará em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (Proexae). Tem como objetivo principal elevar o rendimento e desempenho acadêmico.

a) Objetivos do Programa Reforço e Oportunidade de Aprender:

- implementar ações pedagógicas para elevar o rendimento e o desempenho acadêmico dos estudantes;
- implementar ações pedagógicas para elevar o rendimento e o desempenho acadêmico dos estudantes;
- aprimorar e desenvolver habilidades e competências dos estudantes, relacionadas ao processo de aprendizagem de conteúdos básico, refe-

rentes aos diversos componentes curriculares dos cursos de graduação da Uema;

- diminuir a evasão e a permanência de estudantes com índice elevado de reprovação e retenção.

No ProAprender, registram-se cursos a serem ministrados por docentes efetivos ou temporários da Uema, com apoio de estudantes (monitores), que auxiliarão nas atividades desenvolvidas. Os cursos criados terão carga horárias de 15, 30 e 45 horas e acontecerão nos três turnos de funcionamento da universidade: matutino, vespertino e noturno.

Cabe aos cursos de graduação fazer levantamento de necessidades e interesses de estudantes com reprovação ou dificuldades para acompanhar as disciplinas dos currículos de seus cursos, para oferta e delimitação de ações pedagógicas voltadas para elevar o desempenho acadêmico desses estudantes.

Também são os cursos que encaminham à Pró-Reitoria suas demandas por projetos especiais de reforço a serem desenvolvidos ao longo do período letivo. Os cursos poderão acontecer nas modalidades presencial ou a distância, em fluxo contínuo e temporário, e serão mediados pelo Núcleo de Tecnologias para a Educação (UemaNet). Quando oferecidos na modalidade a distância, os alunos precisarão cumprir as exigências de um curso a distância, realizando as atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem disponibilizado pelo núcleo.

b) Os papéis dos sujeitos do Programa Reforço e Oportunidade de Aprender:

- Pró-Reitoria de Graduação (Prog): tem por atribuição receber formulários assinados pelo diretor de curso de graduação, coordenador do ProAprender e do professor responsável em ministrar o curso para cadastro no sistema acadêmico da Uema, o SigUema. À Prog também é atribuída a tarefa de certificar os estudantes que atenderem aos critérios de frequência e de execução das atividades disponibilizadas no AVA e os docentes responsáveis pela realização do curso.
- O coordenador do ProAprender: deverá receber as demandas de projetos especiais para as ações pedagógicas de reforço, assim como

coordenar, implementar, acompanhar e avaliar todas as ações do ProAprender. Com os docentes do programa, ele elabora os cursos de reforço de conteúdos para o desenvolvimento das ações pedagógicas, encaminhando-os à Pró-Reitoria de Graduação, para cadastro e posterior certificação. Além disso, procura, junto aos cursos, levantar informações sobre o espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades. Semestralmente, ele deverá elaborar avaliações das ações implementadas, atribuindo um parecer sobre o trabalho desenvolvido e propondo outras intervenções adequadas à situação de cada turma e de cada aluno. Essas avaliações devem ser encaminhadas à direção de curso e de centro para conhecimento e acompanhamento. Dessa forma, estará zelando para que as atividades do programa assegurem a aprendizagem dos estudantes, com impacto positivo no desempenho acadêmico dos participantes.

- O professor: tem por atribuição elaborar o planejamento das atividades pedagógicas, que será enviado à coordenação do programa.
- Os monitores: os estudantes para a função de monitores são selecionados a partir de critérios estabelecidos no programa e pelo professor que ministrará o curso.
- Os alunos participantes: deverão cumprir até 75% da frequência estabelecida na carga horária destes cursos, para fins de certificação junto à Proexae.

2. Programa de Qualidade dos Cursos de Graduação (PQG)

Nessa mesma perspectiva, foi criado o Programa de Qualidade dos Cursos de Graduação (PQG), instituído pela Resolução nº 978/2017 Consun/Uema, de 5 de abril de 2017, que tem por objetivo melhorar a qualidade dos cursos de graduação da Uema, com o propósito de alcançar padrões que viabilizem o reconhecimento da universidade nacional e internacionalmente, visando à creditação de seus cursos.

A Prog indicará os componentes da comissão, que deverá ser composta por nove membros:

- a) Um representante da Prog, que será o presidente da comissão;
- b) Cinco representantes docentes, os quais deverão ser professores efetivos, com, no mínimo, cinco anos de experiência no Ensino Superior na Uema, em diferentes modalidades;
- c) Um representante técnico-administrativo que exerça atividades diretas relacionadas à gestão e/ou atividades na graduação;
- d) Dois representantes discentes, que serão escolhidos por meio do Diretório Central dos Estudantes.

O PQG tem como premissas as seguintes ações:

- Aperfeiçoamento de plataformas de acesso digital, como bibliotecas e acervos digitais;
- Inclusão de pessoas com necessidades especiais ao acesso à informação técnica, científica e pedagógica, por meio do Núcleo de Acessibilidade da Uema;
- Implementação de nova cultura de integração de dados e informações da graduação em todas as modalidades, para colaborar com atividades de pesquisa e extensão que englobem as diversas áreas do conhecimento em que a instituição atua;
- Disponibilização, via SIG e demais plataformas digitais, das produções técnicas e científicas elaborados por docentes, funcionários técnico-administrativos e discentes da Uema;
- Realização de Mostras Acadêmicas em nível regional e de periodicidade anual nas diversas áreas de atuação da Uema, no âmbito da graduação, com o intuito de fomentar a divulgação científica;
- Estímulo ao Programa de Mobilidade Docente de forma a atender às demandas de acompanhamento didático-pedagógico dos Centros da Uema.

Resultados

Discutem-se, nesta seção, os resultados preliminares das iniciativas da Pró-Reitoria de Graduação.

Os Seminários Temáticos da Graduação

Os Seminários Temáticos constituem uma atividade anual da Pró-Reitoria de Graduação, buscando reunir o máximo de docentes envolvidos com as atividades e com as temáticas que perpassam a graduação. Geralmente, esses seminários contam com palestras, mesas redondas, oficinas, minicursos e relatos de experiências. Esses espaços refletem o espírito de mobilização e compromisso coletivo para a melhoria da graduação na universidade.

Outro dado acerca dos seminários é que eles possuem uma programação dupla relacionada a questões diretamente ligadas ao aspecto da inclusão.

O Programa Reforço e Oportunidade de Aprender (ProAprender) e o Programa de Qualidade dos Cursos de Graduação (PQG)

O primeiro programa, o ProAprender, está, no ano de 2018, em seu primeiro semestre de implementação. Fundamenta-se em um aspecto importante mencionado por Pascarella e Terenzini (1991 apud FAGUNDES; LUCE; ESPINAR, 2014, p. 638): “As características individuais dos estudantes assumem um papel mediador dos efeitos produzidos pelo contexto acadêmico no acesso e na adaptação à Educação Superior”.

Quanto ao PQG, os primeiros debates a respeito da busca por excelência iniciaram-se há pouco tempo, haja vista que a institucionalização desse programa é recente; porém, já foram instituídas uma agenda permanente de diálogos entre os membros do programa e os diretores de curso da IES em questão e uma agenda de encontros mensais dos membros do programa, que objetivam dialogar a respeito das práticas docentes, bem como buscar compreender os parâmetros dos indicadores de avaliação dos cursos de graduação.

Considerações finais

O alcance dos programas descritos neste capítulo é atender às mais diferentes componentes curriculares dos cursos de graduação, especialmente aqueles nos quais se expressam os quadros de reprovação e retenção de alunos.

É de conhecimento que é preciso contar com o suporte da gestão superior para apoiar as iniciativas para programas de mudanças curriculares, didáticas e de integração tecnológicas que se quer implementar na graduação para novos resultados. Sabe-se dos desafios que se erguem no caminho e das demandas que a inovação vai exigir no processo.

Um projeto de graduação que eleve o desempenho acadêmico dos alunos, evitando sua evasão e diminuindo os índices de reprovação, prescinde que professores validem as iniciativas de mudanças de práticas, assim como os alunos assumam funções mais ativas e autônomas sobre sua aprendizagem. Entretanto, tudo isso só ganhará significado se atingir o esforço de formar o cidadão, não apenas aquele com as competências necessárias para o século XXI, mas pessoas sensíveis e sensibilizadas, com desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional, para as dinâmicas e relações mais adequadas ao bem viver em sociedade.

Em tais experiências, muda a forma de agir do professor e do aluno, da universidade em si, e todos se beneficiam, inclusive a sociedade.

Referências

APRENDER. Os 6C da educação para o futuro. *Associação O Direito de Aprender*. 15 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.direitodeaprender.com.pt/artigos/os-6-cs-da-educacao-para-o-futuro>>. Acesso em: 12 maio 2018.

AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). *Inovação e qualidade na Universidade: boas práticas na PUCRS*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

FAGUNDES, C.; LUCE, M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio – Educação Superior. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, v. 22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n84/a04v22n84.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018

MASETTO, M. T. Inovação curricular no Ensino Superior. *Revista e-Curriculum*, v. 7 n. 2, ago. 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PIANA, M. C. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta de democratização. In: PIANA, M. C. (Org.). *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Unesp; Cultura Acadêmica, 2009. p. 57-83. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2018

RODRIGUES, G. M. *Educação Superior: tecnologia, inovação e criatividade*. Brasília: ABMES, 2016.

SILVA, H. G. Fatores determinantes do desempenho acadêmico no Ensino Superior: uma abordagem por meio da arte. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8.; ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO DOCENTE E PROCESSOS EDUCATIVOS, 3., 2015, Uberaba. *Anais...* Uberaba: Universidade de Uberaba, 2015. Disponível em: <<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/44.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2018

SOFFNER, R. K. *Competências do século 21*. [S.n.: s.l., s.d.]. [Ensaio crítico].

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA, 1996. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Professores e ensino num mundo em mudança. *Relatório Mundial de Educação*. Porto: ASA, 1998. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação).

UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. *ICT Competency standards for teachers*. Implementation Guidelines. United Kingdom: Unesco, 2008. Version 1.0

WUNCH, L. P. et al. Comunicação, Colaboração, Criatividade e Criticidade: os 4C e os saberes docentes da Educação Básica. In: EDUCERE: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6. – FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS. *Anais...* p. 13141-13152. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24758_13961.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

Programa Institucional Núcleo Docente Estruturante (NDE): valorização do ensino de graduação

Soraia Cristina Tonon da Luz¹⁵⁰

Jadna Lúcia Neves Heinzen¹⁵¹

Rita de Cássia Paula Souza¹⁵²

Maristela Mendes¹⁵³

Juciane Rodrigues de Abreu¹⁵⁴

Introdução

É preocupação constante da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Proen) da Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc) a valorização do ensino por meio de estratégias que possibilitem a melhoria da qualidade de seus cursos. Nesse sentido, entre as competências que lhes são atribuídas regimentalmente, a Proen busca incentivar a realização de atividades/estratégias com vistas à manutenção e/ou alcance do excelente resultado dos cursos de graduação obtido nos processos decorrentes de avaliações internas e externas.

O Programa Institucional Núcleo Docente Estruturante: Valorização do Ensino de Graduação tem por finalidade contribuir para o fortalecimento da qualidade do ensino a partir da concretização de ações educativas desde o momento em que o estudante ingressa na instituição.

Considerando o que dispõe os artigos 1º e 2º da Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010, da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES, 2010), que normatiza o Núcleo Docente Estruturante, e a Resolução nº 19, de 2 de agosto de 2011, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE, 2011), que regulamenta a constituição e o funcionamento dos Núcleos Docentes

¹⁵⁰ Pró-Reitora de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁵¹ Coordenadora de Ensino de Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁵² Coordenadora da Avaliação Institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁵³ Técnica da Avaliação Institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina.

¹⁵⁴ Técnica da Avaliação Institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação da Udesc, reitera-se, no referido programa, a atribuição do NDE de propor, a partir de consultas aos docentes, ações e estratégias a serem desenvolvidas com os discentes.

A Resolução interna nº. 019/2011-Consepe define o NDE como o órgão consultivo responsável pela concepção, implementação, avaliação, consolidação e atualização dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Udesc. Entre as atribuições do NDE, destacam-se as de contribuir para a consolidação do perfil profissional pretendido do egresso do curso; zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes do currículo; indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades da graduação e de exigências do mercado de trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso, além de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação.

Nesse sentido, o NDE foi desenvolvido e duas edições já foram realizadas. A seguir, discorre-se sobre os resultados obtidos durante o ano de 2017, com a primeira edição, e também sobre os projetos encaminhados na segunda edição, recém-lançada (no momento da produção deste texto), no primeiro semestre de 2018.

Desenvolvimento

O referido programa, em suas duas edições, teve por objetivo geral fortalecer os NDE para que promovessem ações educativas com vistas à manutenção ou alcance do excelente resultado dos cursos de graduação obtido nos processos decorrentes de avaliações internas e externas e, como consequência, pudessem contribuir com uma estratégia de combate à evasão. Como objetivos específicos desse programa, destacam-se: cooperar para o melhor desempenho do estudante no Enade; incentivar o envolvimento do corpo discente e docente no processo que envolve o Enade; colaborar para a avaliação positiva do indicador da qualidade dos cursos de graduação como um elemento de diferenciação quanto ao comprometimento da instituição com o excelente padrão acadêmico.

Metodologicamente, os projetos deveriam ser elaborados pelo NDE (um único projeto por NDE), e o coordenador do projeto deveria necessariamente ser um dos membros do NDE. Deveriam, também, contemplar a participação de outros professores do respectivo departamento e apresentar cronograma de execução frente às atividades dos pilares escolhidos, estando devidamente registrado na Direção de Ensino de Graduação do Centro para posteriormente ser encaminhado à Proen.

O desenvolvimento das atividades dos projetos ou ações deveria estar centrado em estratégias que possibilitassem trabalhar os cinco pilares do programa, a saber: I – aprimoramento da habilidade de leitura interpretativa e crítica; II – desenvolvimento de idiomas, cultura e conhecimentos gerais; III – tipos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem de caráter interdisciplinar, contemplando os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da área de conhecimento; IV – integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes do currículo; V – identidade institucional: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), currículo, vocação institucional, inserção regional e condições de ensino oferecidas aos estudantes.

A primeira edição do programa, em 2017, previu recursos para todos os NDE de cursos que passariam pelo Enade no ano correspondente. Já a segunda edição contemplou recursos para os estudantes ingressantes de todos os cursos de graduação da Udesc, além dos concluintes, que passariam pelo Enade em 2018.

A proposta desse programa, em suas duas edições, não foi prevista em edital, uma vez que o objetivo foi contemplar todos os 58 cursos de graduação e seus 42 NDE correspondentes nos 12 Centros de Ensino pulverizados em solo catarinense. Tanto a adesão ao programa quanto o desenvolvimento das ações ficaram a critério dos NDE.

Resultados

No ano de 2017, foi disponibilizado um total de R\$ 125 mil em recursos para os 27 NDE correspondentes aos 31 cursos de graduação que passaram pelo

Enade. Apenas dois NDE não participaram; todos os demais (25 NDE) aderiram ao programa, utilizando R\$ 111 mil do total de recurso viabilizado, montante que permitiu realizar diversas ações, as quais podem ser visualizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de Centros e NDE envolvidos e resumo das ações realizadas em 2017

Centro	Quantidade de NDE envolvidos	Ações
1	2	Estudo e revisão de provas anteriores do Enade; divulgação das metas, objetivos e demonstração da importância do Enade aos alunos.
2	1	Estudo e revisão de provas anteriores do Enade; divulgação das metas, objetivos e demonstração da importância do Enade aos alunos.
3	2	Minicurso de redação; Palestra com ênfase na Base Nacional Curricular Comum; Material pedagógico sobre a identidade institucional (PPI, PDI e PPC).
4	2	Atividade com acadêmicos para esclarecimentos sobre Simula Enade; Seminário sobre DCN, cultura e conhecimentos gerais; Elaboração de questões interdisciplinares; Trabalhos junto aos acadêmicos sobre PPI, PDI e PPC; Palestra motivacional aos acadêmicos; Palestra aos professores sobre a construção de questões Enade e conhecimento do IGC.
5	1	Palestra com psicólogo: “Motivação dos acadêmicos para o empenho na resolução da prova”; Oficina sobre leitura e interpretação de textos.
6	2	Elaboração e socialização de questões do Enade comentadas pelos professores; Workshop de preparação ao Enade; Divulgação e acompanhamento das etapas de aplicação do Enade.
7	2	Palestras sobre: leitura interpretativa e crítica; idiomas, cultura e conhecimentos gerais; tipos de avaliação sobre processo ensino-aprendizagem de caráter interdisciplinar; identidade institucional (PDI, PPI e PPC).

8	4	Palestras e oficinas sobre: habilidade de leitura; tipos de avaliação do processo ensino-aprendizagem; integração curricular interdisciplinar e identidade institucional.
9	9	Oficinas sobre: leitura interpretativa e crítica; idiomas, cultura e conhecimentos gerais; tipos de avaliação sobre processo ensino-aprendizagem de caráter interdisciplinar; identidade institucional (PDI, PPI e PPC); integração curricular interdisciplinar e identidade institucional; Seminários sobre Enade.

Legenda: AVA: ambiente virtual de Aprendizagem; PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional; PPC: Projeto Pedagógico de Curso; IGC: Índice Geral de Cursos

Fonte: Dados da Proen/Udesc

De uma forma geral, as atividades transcorreram no sentido de fornecer esclarecimentos quanto ao Enade. No entanto, observou-se ênfase em oficinas de produção textual, leitura interpretativa e crítica, tipos de avaliação e identidade institucional.

As ações e pilares dos projetos contemplados em 2018 podem ser visualizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Quantidade de Centros e NDE envolvidos e resumos das ações submetidas em 2018

Centro	Quantidade de NDE envolvidos	Ações/Eixos
1	3	Palestras e minicursos sobre assuntos técnicos e motivadores na área de Agronomia; Evento “Dia do Egresso” com foco nos casos de sucesso de Egressos da Engenharia Florestal; Palestra: Indicadores de avaliação do Inep/MEC para os cursos de Medicina Veterinária; Paineis: 1) Desenvolvimento das competências no curso de Medicina Veterinária: qual o papel do médico veterinário do futuro? 2) Apresentação dos resultados das auto avaliações internas e das avaliações externas do curso de Medicina Veterinária da Udesc.

2	3	<p>Palestra sobre interdisciplinaridade; visita ao Museu de Ciências e Tecnologia da PUC-RS;</p> <p>Ciclo de palestras e/ou seminários integradores com o objetivo de debater sobre o processo ensino/aprendizagem; discutir o caráter interdisciplinar da ciência química; familiarizar o acadêmico com os projetos macroestruturais da Udesc, bem como sobre o próprio Projeto Político-Pedagógico do Curso;</p> <p>Análise dos dados do Enade 2017 do BCC;</p> <p>Palestras e/ou cursos sobre projetos integradores (interdisciplinares) aos professores e alunos iniciantes e concluintes Enade 2018 do BCC;</p> <p>Análise dos dados do Enade 2017 do Tads; palestras e/ou cursos sobre projetos integradores (interdisciplinares) aos professores e alunos iniciantes e concluintes Enade 2018.</p>
3	1	<p>Oficinas de produção textual presencial e a distância para instrumentalizar a prática da leitura e da escrita a partir de conhecimentos necessários à produção de textos pertencentes à esfera acadêmica, com enfoque na produção de textos acadêmicos.</p>
4	6	<p>Mesa Redonda e Oficina Prática acerca dos pilares propostos, quais sejam: III - tipos de avaliação do processo de ensino e aprendizagem de caráter interdisciplinar contemplando os conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN da área de conhecimento; IV - integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo; V - identidade institucional (PPI, PDI, Projeto Pedagógico de Curso – PPC, currículo, vocação institucional, inserção regional e condições de ensino oferecidas aos estudantes);</p> <p>Encontro com egressos dos cursos e suas interações no campo profissional e na formação;</p> <p>Seminário “As artes da cena em relação: atravessando disciplinas e refletindo sobre nosso agir no mundo”;</p> <p>Palestras e <i>workshops</i> sobre integração curricular interdisciplinar.</p>
5	3	<p>Palestras, minicurso e mesa redonda sobre integração curricular interdisciplinar;</p> <p>Palestras e oficinas destinadas aos professores e/ou acadêmicos com abordagem sobre: produção textual; elaboração de questões no estilo Enade; metodologias de integração curricular interdisciplinar; reforma curricular; importância do Enade na formação acadêmica.</p>

6	1	Promoção de semana de capacitação dos professores do Departamento de Fisioterapia com consultoria externa que promova o debate de dois pontos de interesse do Curso – Matriz Curriculares x Uso da Metodologia Ativa de Aprendizagem; e Novas Diretrizes Curriculares Nacionais x Desafios para serem superados na graduação em Fisioterapia.
7	3	Estudo de caso integrando disciplinas afins da fase – foco nos discentes; consultoria de professor doutor da área da pedagogia, enfermagem ou outra, com expertise em avaliação, novas DCN em Enfermagem e indicadores do Enade – foco nos docentes; Palestras sobre os seguintes temas: Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; diferentes tipos de avaliação – metodologias ativas e interdisciplinaridade.
8	2	Capacitação de professores para uso de aplicações utilizadas em laboratórios de ensino do curso de Engenharia de Produção; Curso de imersão para docentes com fins motivacionais e de integração, técnicas/saúde vocais, técnicas de como avaliar o aluno em caráter interdisciplinar.
9	3	Aquisição de dois estereomicroscópios binoculares LED – profissional para integração curricular interdisciplinar entre as diferentes atividades de ensino constantes no currículo do Curso de Ciências Biológicas (opções: Biodiversidade e Biologia Marinha) com o objetivo de disponibilizar aos acadêmicos de diferentes disciplinas (obrigatórias e optativas) experiências inovadoras; Manutenção da máquina de corte à laser; divulgação e disponibilização de uso aos professores (programação das atividades); realização de um Ateliê Vertical.
10	2	Palestras: Linguagens; Ciências Humanas; Administração Pública; PDI; Palestras nas áreas da engenharia, com o objetivo de identificar os temas de conhecimentos passíveis de integração curricular interdisciplinar e apresentar as diretrizes adotadas na elaboração das questões do Enade.
11	3	Campanha de socialização do tema Enade; oficinas e palestras aos alunos e professores; simulado da prova do Enade com <i>feedback</i> aos alunos; Palestras com professores e alunos; minicurso sobre “Tópicos especiais de economia” para os alunos.

12	3	Oficinas/Minicurso e Palestras sobre o panorama geral do ensino e sua relação com a Geografia com objetivo de aprimorar as habilidades de escrita e interpretação de texto; desenvolver a escrita acadêmica; e desenvolver as habilidades de leitura e interpretação em língua estrangeira (inglês); Palestras e Cursos com o objetivo de capacitar para o uso de recursos tecnológicos usados nas disciplinas do curso de Biblioteconomia; desenvolver a produção textual; desenvolver proficiência em leitura e interpretação para língua inglesa; desenvolver métodos e instrumentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem; Oficina “Saberes e práticas sobre leitura e escrita na universidade”; Vivências artístico-culturais.
----	---	---

Legenda: PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional; PPC: Projeto Pedagógico de Curso; IGC: Índice Geral de Cursos

Fonte: Dados da Proen/Udesc

Como destacado, em 2018, todos os NDE foram contemplados com recursos para a proposição de ações aos alunos ingressantes. Além disso, aqueles NDE cujos cursos correspondentes realizarão o Enade 2018 também foram contemplados. Foram disponibilizados R\$ 235 mil para o programa em 2018, com adesão de 33 NDE dos 42 existentes nessa IES, com previsão de utilização de recursos na ordem de R\$ 195 mil.

Observou-se que os projetos submetidos em 2018 foram idealizados com ênfase no processo de ensino e aprendizagem de caráter interdisciplinar e integração curricular interdisciplinar. De uma forma geral, os projetos têm buscado ações que contemplem os cinco eixos centrais do Programa NDE; no entanto, há necessidade de acompanhamento junto aos professores e discentes para avaliação das atividades propostas e sugestões quanto ao programa vigente.

As atividades com ingressantes são vitais para o conhecimento do perfil do aluno que escolheu a Udesc para sua formação. Além disso, estratégias focadas em aprimoramento da habilidade de leitura interpretativa e crítica, desenvolvimento de idiomas, cultura e conhecimentos gerais são fundamentais para que o ingressante possa dar seguimento acadêmico independente do curso de opção. Conhecendo as barreiras e os facilitadores que se fazem presentes ao aluno ingressante no processo

de ensino e aprendizagem, podemos contribuir para a continuidade do discente no curso, o que, por sua vez, pode contribuir para o combate à evasão.

Os processos avaliativos internos e externos são requisitos legais inerentes às Instituições de Ensino Superior (IES) para fins de regulação, sendo necessários para o credenciamento das instituições e o reconhecimento dos cursos de graduação e pós-graduação. Os dados da avaliação fornecem relevantes contribuições como instrumento de aperfeiçoamento contínuo da universidade. Nesse sentido, o objetivo primordial do processo de avaliação é garantir a qualidade da Educação Superior.

Fiel ao princípio de sua institucionalização, a Udesc vem intensificando as relações com as comunidades regionais no sentido de definir demandas, orientar o perfil dos cursos de graduação e a formação de profissionais, promover e estimular pesquisa científica e tecnológica, e prestar serviços adequados às necessidades do estado catarinense. Como única universidade pública e gratuita mantida pelo Governo do Estado, a Udesc vem assegurando o direito à formação profissional e promovendo atividades técnico-científicas em todas as áreas de conhecimento, de modo a desenvolver a cultura, a ciência e a tecnologia em regiões distintas, por meio de seus *campi* em Florianópolis, Lages, Joinville, São Bento do Sul, Ibirama, Chapecó, Pinhalzinho, Laguna e Balneário Camboriú.

A Udesc participou ativamente do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), sendo referência no estado e no Brasil pelo projeto desenvolvido. Com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) pelo Ministério da Educação, em 2004, a universidade, por ser uma instituição estadual, integrou-se aos debates sobre a proposta do Protocolo de Intenções, com o objetivo de estabelecer um regime de colaboração entre o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (CEE-SC). Este último constitui o órgão responsável pela regulação e supervisão das IES do Estado de Santa Catarina pertencentes à Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe). O Projeto de Avaliação Institucional (PAI) da Udesc está fundamentado na Lei nº 10.861 do Sinaes, abrangendo as estruturas de ensino, pesquisa, extensão e administração, estabelecidas no Roteiro de Autoavaliação Institucional, elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2004a).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fundamenta-se na necessidade de promover a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de sua oferta, o aumento permanente de sua eficácia institucional, de sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais.

O processo sistemático na busca do autoconhecimento e de subsídios para melhoria e aperfeiçoamento da qualidade das ações institucionais, que ocorre por meio da Avaliação Institucional, é considerado pela Udesc como mais uma ferramenta de gestão, tendo como pontos de referência sua identidade, sua missão e seus valores. Para a realização do PAI, a Comissão Própria de Avaliação (CPA) e a Coordenadoria de Avaliação Institucional (Coai) desenvolvem trabalhos em articulação com as Comissões Setoriais de Avaliação (CSA) instituídas nos Centros de Ensino. Por sua estrutura multicampi, a atuação da CSA viabiliza a consolidação da Avaliação Institucional nos Centros, contribuindo para a cultura da valorização dos resultados da avaliação e para a efetivação de mudanças. A avaliação é uma ferramenta de gestão universitária, seja em nível da Administração Superior, de Centro ou de Cursos, que coopera para a definição de políticas, planejamento e desenvolvimento da instituição, assim como para a prestação de contas à sociedade de forma ética e transparente. Dessa maneira, é objetivo geral da Avaliação Institucional da Udesc garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social, consolidando uma cultura de avaliação participativa.

A Avaliação Institucional da Udesc busca, em seus objetivos específicos, implantar uma política de avaliação que leve à transformação da Educação Superior, a saber: fortalecer os processos de Avaliação Institucional, consolidando a identidade institucional e a missão estabelecida; propiciar à comunidade acadêmica a autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios; contribuir para a transformação qualitativa do Ensino Superior, para a reorientação das práticas pedagógicas e para maior eficiência na gestão universitária; auxiliar na transparência da instituição em seus diversos níveis; cooperar com o Planejamento Estratégico

da Udesc, fortalecendo as políticas institucionais e seu compromisso social, melhorando sua comunicação com a sociedade.

Como já mencionado, a Avaliação Institucional está subordinada ao Sinaes, de forma que a Udesc participa em diferentes momentos dos três componentes previstos, subdivididos em duas perspectivas: Avaliação Interna e Externa com objeto de análise, e os Instrumentos e Indicadores. A Avaliação Interna e Externa contempla a instituição, seus cursos, estudantes e professores, e, como atores da avaliação, estão o conjunto de professores, estudantes, técnicos universitários e membros da comunidade externa, especialmente convidados ou designados. Além dos objetos e dos atores, complementam o processo do ciclo avaliativo os Instrumentos e os Indicadores. Os Instrumentos são utilizados para a coleta dos dados e consistem em questionários, planilhas e relatórios estatísticos e analíticos, entre outros. Entre os Indicadores, destacam-se os seguintes: Indicadores Institucionais (CI – Conceito Institucional e IGC – Índice Geral dos Cursos); Indicadores dos Cursos (CPC – Conceito Preliminar de Curso e CC – Conceito de Curso); Estudantes (Conceito Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudante). O Corpo Docente é avaliado de forma indireta, por meio do CPC, que agrega valor a sua titulação.

Para gerenciar o processo avaliativo, a Udesc conta com a seguinte estrutura:

- a) Coordenadoria de Avaliação Institucional (Coai): trata-se de um Órgão Suplementar Superior, definido no Regimento Geral. Seguindo ainda as orientações do Sinaes, a Udesc implantou, em 2010, as comissões responsáveis pela avaliação na instituição;
- b) Comissão Própria de Avaliação (CPA): seus membros são indicados por portaria, com prazo estipulado por três anos, conforme a Resolução nº 73/2013/Consuni (CONSUNI, 2013);
- c) Comissão Setorial de Avaliação (CSA): são 12 comissões, distribuídas nos 12 Centros de Ensino. As comissões indicam um membro para representá-las na CPA.

O Programa NDE da Udesc tem buscado o aprimoramento e a avaliação das ações demandadas e executadas pelos cursos de graduação. Desse modo,

considera-se que programas que oportunizem um olhar na avaliação com foco na qualificação dos cursos e combate à evasão devam ser considerados estratégias viáveis no intuito de ampliar os espaços de reflexões e debates relativos aos processos avaliativos, identidade institucional, perfil do ingressante, barreiras e facilitadores a sua manutenção no Ensino Superior.

Santos e Silva (2011) destacam que o abandono do curso costuma ser mais provável ao longo do primeiro ano universitário, pois é fato que o Ensino Superior apresenta uma forma de ensino-aprendizagem diferente das práticas escolares. Essas diferenças podem fazer surgir o sentimento de insegurança com relação à vida universitária e à futura profissão.

O Reconhecimento de Curso é condição necessária para a validade nacional dos diplomas emitidos pela instituição. A renovação de reconhecimento é realizada de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos, por meio do Enade. É com os resultados do Enade que se calcula o CPC, e os cursos que tiverem conceito preliminar inferior a quatro (4) serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade receberão, obrigatoriamente, visita *in loco* para esse ato autorizativo. A Proen, por meio da Instrução Normativa nº 007/2017, instituiu as normas para elaboração de processos de avaliação de cursos de graduação para fins de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos de graduação.

O Enade, cuja primeira aplicação ocorreu em 2004, tem periodicidade máxima trienal para cada área do conhecimento e estabelece-se como o terceiro elemento do Sinaes. O Enade tem o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos concluintes de cursos de graduação no Brasil, além das habilidades e competências adquiridas em sua formação. O exame é obrigatório, e a situação de regularidade do estudante deve constar de seu histórico escolar. O exame é um dos principais componentes para o cálculo dos indicadores de qualidade dos cursos e das IES do país, de modo que o resultado do Enade beneficia a instituição e também os alunos, pois aponta o nível de qualidade dos cursos, entre outros indicadores. Se o curso for bem avaliado, o diploma do aluno também terá mais peso no mercado de trabalho, resultando em sua valorização como profissional.

Portanto, considera-se que o Enade possui um peso maior que os demais instrumentos e, à medida que a avaliação externa atribui uma média elevada ao conhecimento adquirido pelos discentes ao longo de todo seu percurso formativo previsto no Projeto Pedagógico do curso vinculado, a avaliação para a pedagogia universitária praticada pela IES deve ser revisitada e revisada.

O exame é composto por questões discursivas e de múltipla escolha e é regulamentado pela Portaria nº 2.051/2004, que trata dos procedimentos de avaliação do Sinaes (BRASIL, 2004b). Em seu artigo 23, essa portaria afirma que a avaliação do desempenho dos estudantes, que integra o sistema de avaliação de cursos e instituições, tem por objetivo acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

Em virtude de o Enade constituir componente curricular obrigatório previsto no Sinaes, entende-se que é de responsabilidade das IES esclarecer aos discentes sobre esse exame e sua importância. No entanto, a reflexão maior se faz na perspectiva de que as IES devem possibilitar, durante todo o percurso formativo do aluno, condições pedagógicas para uma formação integral e de qualidade.

Consideramos pertinente esclarecer o que é o Enade aos estudantes e a toda comunidade acadêmica envolvida, facilitando uma discussão acerca do papel dessa avaliação no contexto da IES. Este componente curricular não deve ficar centrado no ranqueamento competitivo das IES, mas, acima de tudo, deve permitir que seus resultados propiciem a reflexão de melhorias nas práticas pedagógicas que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Entende-se que a Proen, juntamente com a Avaliação Institucional, tem importante papel na viabilização de espaços de discussão sobre esse componente curricular. Não podemos aceitar que os professores e estudantes mantenham-se alheios ao processo de avaliação da Educação Superior e desconheçam o impacto desse exame no curso de formação, no âmbito da IES, e também no processo de formação dos professores, que remete

a um contexto interdisciplinar e a um olhar transversal para as atividades fins: ensino, pesquisa e extensão.

Não obstante, o que se observa é que existe uma tensão nas IES em relação à expressão “preparação dos estudantes para a realização do Enade”. Considerando que há um antagonismo intrínseco nesse processo, estabelecemos a seguinte reflexão: se, por um lado, alunos em final de curso podem desconhecer o que é o exame, por outro, professores, como intelectuais transformadores, não têm questionado e refletido sobre as condições pedagógicas pertinentes à atividade docente e ao processo de ensino e aprendizagem praticados no curso, com uma postura crítica e reflexiva dos conteúdos. Também se observa uma repercussão desse exame com relação à avaliação da formação específica e geral do aluno, conectando os conteúdos formativos com os problemas sociais regionais e nacionais, além de remeter a reflexões globalizadas de diversas temáticas. Sendo assim, a possibilidade de “preparar alunos para o exame” anteriormente à realização do Enade, nos moldes de um cursinho pré-vestibular, certamente se traduz como uma metodologia insuficiente, contingencial, antiética e antipedagógica, ferindo todo o preceito do processo de avaliação, uma vez que estabelece ônus temporal ao estudante.

Consideramos que os projetos interdisciplinares devam ser elaborados e cultivados desde o primeiro semestre letivo na construção de uma proposta coletiva, em que alunos e professores possam perceber o Enade como um instrumento qualificador, aproveitando o conteúdo presente nas questões como significativos e indutores de boas práticas pedagógicas.

É fato que o Enade é objeto de críticas profundas de pesquisadores e que há ênfase na mídia em seus resultados quando comparados aos demais instrumentos de avaliação que compõem o Sinaes. Assim, observa-se que há preocupação em relação ao bom desempenho dos estudantes no exame por parte das IES e, nesse sentido, entende-se que há necessidade de as IES esclarecerem o que é esse exame aos discentes, de trabalharem num projeto institucional coletivo que possa viabilizar a qualificação dos cursos de graduação. Entretanto, não é adequado fazê-lo como um treinamento maciço na corrida para o melhor índice competitivo, mas como uma proposta pedagógica madura que possa refletir a essência formativa dos cursos.

Por conseguinte, ações desenvolvidas nos cursos no ano da avaliação do Enade não podem ser consideradas como as mais efetivas. É preciso pensar num programa para além de um exame, que seja sistematizado e institucionalizado como um elemento norteador de gestão pedagógica inovadora.

Conclusões

Os processos avaliativos internos e externos são requisitos legais inerentes às IES para fins de regulação. O Enade é um componente curricular obrigatório previsto no Sinaes, sendo responsabilidade das IES esclarecer aos discentes sobre esse exame e sua importância. No entanto, a reflexão maior se faz na perspectiva de que as IES devem possibilitar, durante todo o percurso formativo do aluno, condições pedagógicas para uma formação integral e de qualidade, conectada na realidade social, o que irá repercutir de forma orgânica nos resultados do Enade. Dessa maneira, a formação docente e a participação coletiva na sistematização de um projeto institucional de modo a promover a valorização do ensino de graduação desde o momento em que o aluno esteja matriculado são ações que podem repercutir no combate à evasão.

Referências

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.051*, de 9 de julho de 2004. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei 10.861 de 14 de abril de 2004. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <https://siai.ufms.br/arquivos/arquivos/90_portaria-2051.pdf>. Acesso em: 12 maio 2018.

CONAES – COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Resolução nº 01*, de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

CONSEPE – CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. *Resolução nº 019*, de 2 agosto de 2011. Regulamenta a constituição e o funcionamento dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de graduação da UDESC. Disponível em: <<http://www.secon.udesc.br/consepe/resol/2011/019-2011-cpe.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

CONSUNI – CONSELHO UNIVERSITÁRIO. *Resolução nº 073/2013*, de 11 de dezembro de 2013. Reedita, com alterações, a Resolução nº 040/2011-CONSUNI, que regulamenta o funcionamento da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e das Comissões Setoriais de Avaliação (CSAs) da UDESC. Disponível em: <http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/251/073_2013_cni.pdf>. Acesso em: 10 maio 2018.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na Educação Superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 249-262. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 8 maio 2018.

UDESC – UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. *Instrução Normativa nº 007/2017-PROEN*, de 14 de julho de 2017. Institui normas para elaboração de processos de avaliação de cursos de graduação para fins de reconhecimento e de renovação de reconhecimento. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/IN_007_2017_PROEN___reconhecimento_e_de_renova__o_de_reconhecimento_curso_gradua__o_15000395880276_4911.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

Educação interprofissional: experiência em cursos da área de Saúde

Edson Arpini Miguel¹⁵⁵
Rozilda das Neves Alves Vidigal¹⁵⁶
Adriana Lenita Meyer Albiero¹⁵⁷

Introdução

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), a educação interprofissional (EIP) tem sido apontada por gestores, profissionais de saúde e educadores como um meio para a colaboração e a prestação de serviços em cenários de prática onde estudantes de diferentes profissões aprendem de forma cooperativa. Isso porque, a cada ano, pacientes necessitam de atendimentos mais complexos realizados por equipes, com novas demandas quanto ao atendimento interprofissional em saúde (BOADEN; LEAVISS, 2000).

A EIP foi definida como a situação em que diferentes profissões de saúde, com o objetivo de qualificar o cuidado, por meio de ações colaborativas, aprendem uns com os outros e, ainda, sobre os outros (CAIPE, 2002). Essa situação contribui para aprimorar as atitudes, o conhecimento, as habilidades e os comportamentos para a prática colaborativa, que, por sua vez, pode introduzir melhorias na prática clínica (BRANDT et al., 2014).

Segundo Reeves et al. (2016), a EIP é cada vez mais oferecida em todos os setores de saúde e assistência social aos alunos de graduação, pós-graduação e educação continuada com base em salas de aula, laboratórios de simulação, configurações clínicas ou virtuais. Por essa razão, Rudland e Mires (2005) propõem a

¹⁵⁵ Mestre em Medicina/Pediatria. Docente do Departamento de Medicina da Universidade Estadual de Maringá.

¹⁵⁶ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Docente do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

¹⁵⁷ Doutora em Ciências Biológicas (Biologia Vegetal). Docente do Departamento de Farmácia da Universidade Estadual de Maringá.

educação interprofissional como um caminho político adotado transversalmente nos componentes curriculares e projetos pedagógicos de cada curso da área da saúde.

Quanto ao referencial teórico que orienta a EIP, citam-se as teorias que sustentam as dimensões sociais da aprendizagem e do ensino interprofissional. A teoria do capital social é utilizada para descrever, compreender e medir as vantagens obtidas pelos indivíduos que fazem parte de uma rede social (HEAN et al., 2012).

Hammick et al. (2007) reconheceram que qualquer tentativa de escrever sobre teorias de educação interprofissional deve ter o cuidado de não excluir teorias que ajudem a compreensão das práticas colaborativas. Para Carpenter (1995), as teorias do construtivismo social e do capital social na educação interprofissional não podem ser alcançadas no isolamento profissional ou social; antes, deve-se abrir espaço para a teoria do contato. A EIP reúne estudantes de diferentes grupos profissionais, em cenários de ensino-aprendizagem, possibilitando que as trocas de informação e conhecimento proporcionem, de forma coletiva, o crescimento desses grupos.

Para a sociologia, o ensino interprofissional possibilita que o conhecimento seja construído socialmente, ou seja, desenvolvido, codificado e transmitido por meio de processos e organizações sociais, incluindo currículos profissionais, regulação profissional e instituições de Ensino Superior (HAMMICK et al., 2007).

Sob a perspectiva da teoria da complexidade, pretende-se superar a compreensão de que a realidade é linear e estável e entendê-la como um sistema composto por muitos componentes ou dimensões que interagem entre si. A característica principal de sistemas complexos é que o todo exibe propriedades que não podem ser deduzidas das partes individuais (GLATTFELDER, 2012), os fenômenos podem exibir comportamentos caóticos e imprevisíveis, os sistemas complexos são sensíveis às mudanças e são compreendidos como sistemas abertos, que interagem e sofrem influências do ambiente, e o observador é parte do sistema (COOPER; BRAYE; GEYER, 2004).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001 e de 2014 apontam para o desafio de uma formação mais qualificada, voltada para a prática, a fim de abordar os sujeitos, a família e a comunidade dentro de seu contexto socioeconômico e cultural, respeitando os valores, hábitos e costumes, o que exige mudança

na forma do exercício da docência. As DCN para os cursos de graduação na área de Saúde preconizam três grandes áreas: Atenção em Saúde, Gestão em Saúde e Educação na Saúde. Na Gestão em Saúde, entre os descritores, devem ser valorizados os processos de ensino-aprendizagem, a aprendizagem interprofissional, a mobilidade e a formação de redes (BRASIL, 2014).

Nas profissões da Saúde, vem ocorrendo mudanças significativas, não apenas em função das DCN, mas também das políticas públicas de promoção e prevenção, especialmente as Redes de Atenção à Saúde (ALMEIDA et al., 2007).

Batista (2012) mencionou que, no Brasil, a EIP apresenta-se como a principal estratégia para formar profissionais aptos para o trabalho em equipe, prática essencial para a integralidade no cuidado em saúde. Nesse contexto nacional, o fortalecimento da integração entre ensino, serviço e comunidade e as experiências decorrentes do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) ofereceram a oportunidade para a criação de componentes curriculares que objetivem formar acadêmicos capazes de exercer práticas interprofissionais e o trabalho em equipe, colaborar para fortalecer a rede de atenção e participar de uma formação mais compatível com a necessidade da população.

O Pró-Saúde (BRASIL, 2005) foi criado com o objetivo de integrar ensino e serviço, com vista à reorientação da formação profissional, assegurando uma abordagem integral do processo saúde-doença, com ênfase na Atenção Básica e promovendo transformações nos processos de geração de conhecimentos, ensino e aprendizagem e de prestação de serviços à população.

O PET-Saúde, instituído por meio da Portaria Interministerial nº 421, de 3 de março de 2010 (BRASIL, 2010), foi uma iniciativa dos Ministérios da Saúde e da Educação para fomentar grupos de aprendizagem tutorial em áreas estratégicas para o serviço público de saúde. Em conjunto, esses programas constituem instrumento para qualificação em serviço de profissionais da Saúde, iniciação ao trabalho e formação de estudantes da área da Saúde, visando a qualificar a Atenção Básica e incluir as necessidades dos serviços como fonte de produção de conhecimento e pesquisa nas instituições de ensino.

No ano de 2009, em discussões realizadas no evento “A construção de uma práxis interdisciplinar em Saúde”, os estudantes, trabalhadores da Saúde e professores/tutores da Universidade Estadual de Maringá (UEM) indicaram que um dos problemas mais graves era a dissonância entre a formação acadêmica e as reais necessidades de saúde da população e do serviço. Como produto desse encontro, foi elaborada a “Carta de Maringá”, que sustentou as iniciativas de integração dos cursos da área de Saúde.

Na UEM, o PET-Saúde iniciou-se em 2009, com o tema “PET-Saúde UEM: fortalecendo a atenção básica em Maringá-PR”, cujo objetivo era promover a integração dos alunos e profissionais que atuam na Atenção Básica nos cursos de Educação Física, Enfermagem, Odontologia, Medicina, Psicologia e Farmácia. A sustentação dessa proposta trouxe perspectiva de mudanças, pois foi idealizada num modelo horizontal, centrado no aluno, orientado por competências e com caráter interprofissional, reforçando conceitos de horizontalidade e interdisciplinaridade.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010), uma das principais justificativas para que a interprofissionalidade e a prática colaborativa sejam introduzidas durante o período da graduação é que há um incremento de ações que disparam processos de modificação da atenção ao cuidado, nos serviços, por exemplo, quanto ao acesso, à aplicação adequada de recursos, à qualificação do cuidado às pessoas com doenças crônicas e à melhora na segurança do usuário. Hammick et al. (2007) destacam também aspectos como a otimização e racionalização de recursos a serem utilizados nos sistemas de saúde.

Os cursos da área de Saúde apresentam currículos estruturados com disciplinas, hierarquizados, verticais e centrados no professor. O movimento de mudança justifica-se pela busca de uma formação na graduação e pela necessidade de participação no Sistema Único de Saúde, com criação de vínculos institucionais e pessoais, por meio de uma ação direta, em que o estudante possa visualizar que a atuação interprofissional cria perspectivas de resolução dos problemas mais importantes e vivência da prática diária das equipes de saúde.

A despeito de terem se destacado nos *rankings* classificatórios do MEC, os cursos da UEM mantêm, em suas bases teóricas, os eixos de concordância com as DCN quanto ao perfil dos egressos, suas habilidades e competências. Porém, a

manutenção de estruturas disciplinares e de matrizes rígidas e a ausência de interdisciplinaridade comprometem o desenvolvimento de uma proposta efetiva de EIP. Esse modelo curricular, centrado no professor e nas áreas clínicas, forma profissionais com perfil especialista, hospitalocêntrico, especialmente no curso de Medicina.

Tanto as DCN como o PET-Saúde abriram espaço para que mudanças paradigmáticas começassem a ser pensadas, estabelecendo a possibilidade da consolidação de um perfil de egresso em sintonia com a realidade, com perspectiva crítico-reflexiva e fortalecendo o conceito de cidadania.

Neste capítulo, descreve-se a experiência da UEM na implantação de mudanças curriculares de sete cursos das áreas da Saúde – Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Educação Física, Psicologia, Medicina e Biomedicina – com a criação de disciplinas que atuam na Atenção Primária em Saúde – Atenção à Saúde I e Atenção à Saúde II – para estimular o ensino interprofissional e as práticas colaborativas.

Percurso metodológico

Processo de trabalho

Com o apoio da Pró-Reitoria de Ensino e da Secretaria Municipal de Saúde, a criação das disciplinas obrigatórias Atenção à Saúde I e II envolveu a criação de comissão para discutir e implantar as disciplinas. A sistematização do trabalho ficou a cargo da coordenação do Pró-Saúde e PET-Saúde, com a participação dos representantes dos conselhos acadêmicos dos cursos da área da Saúde, professores, tutores do PET-Saúde, estudantes, preceptores dos serviços de saúde e a gestão do Município de Maringá (PR), durante os anos de 2012 a 2014, para a execução da proposta do Pró-Saúde com vistas à reorientação da formação profissional na UEM.

A partir desse momento, foram realizadas reuniões quinzenais, nas quais definiu-se a orientação política e pedagógica e a metodologia de ensino-aprendizagem que balizaram o processo de implantação. Além disso, a comissão vivenciou dinâmicas realizadas com a participação de estudantes do PET-Saúde em simulações das atividades com a aplicação da metodologia.

A sensibilização dos docentes interessados em tornarem-se tutores dos novos componentes curriculares/disciplinas ocorreu em momentos diferentes, tanto na participação nas reuniões da comissão quanto na realização de módulos tutoriais de desenvolvimento docente.

Esses componentes curriculares/disciplinas passaram a integrar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada um dos sete cursos, após aprovação nas diversas instâncias administrativas e deliberativas. Para a criação dos novos componentes curriculares, foi necessária a criação de horários livres comuns aos sete cursos da saúde, para possibilitar a matrícula e a formação de turmas interprofissionais. Houve também a necessidade de redistribuição de carga horária para os docentes lotados em nove diferentes departamentos sem novas contratações, somente com a reordenação de carga horária docente.

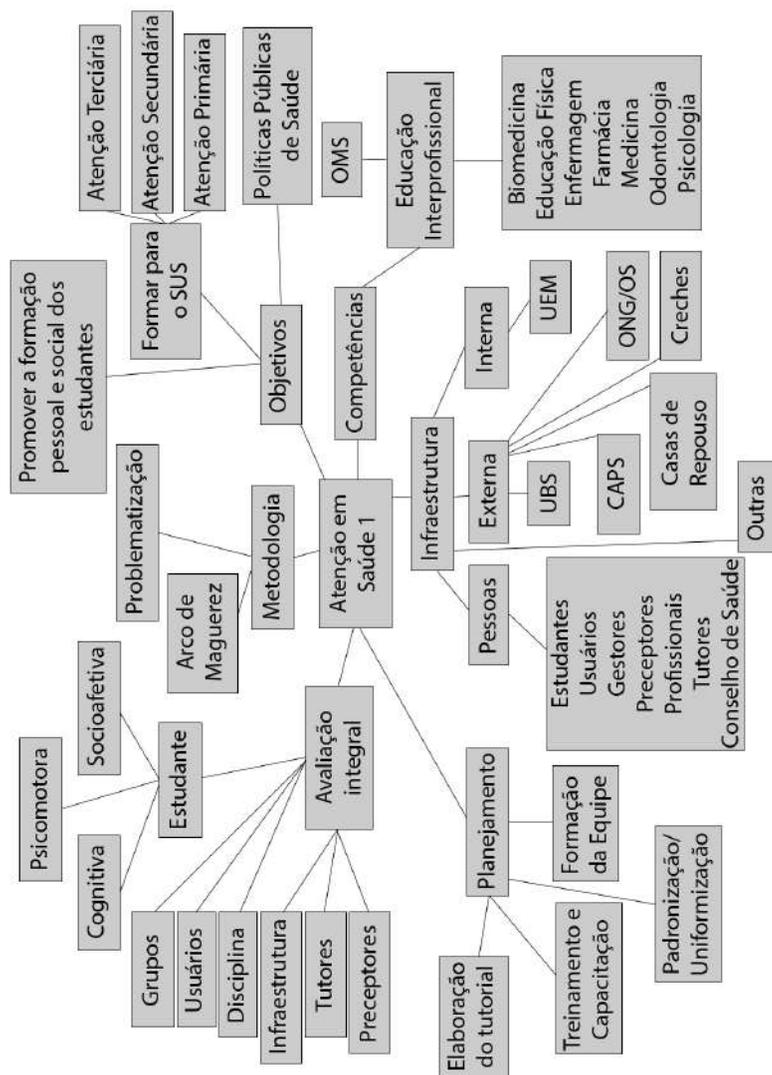
Uma última etapa implicou a realização de quatro oficinas de trabalho de 12 horas de duração cada, com a participação de 28 docentes e 22 preceptores da rede municipal de saúde, nas quais foram consolidados os objetivos, os conceitos da metodologia, a discussão e elaboração do mapa mental das disciplinas (Figura 1) e dos processos de avaliação e, ainda, a elaboração de dois tutoriais (Quadro 1) a serem utilizados como guia estruturado de atividades para condução das turmas interprofissionais. Inicialmente, foram matriculados 420 estudantes, organizados em 42 turmas.

A estrutura das disciplinas

Os componentes curriculares denominados Atenção em Saúde I e II foram introduzidos na matriz curricular no segundo semestre do primeiro ano e no primeiro semestre do segundo ano dos cursos com carga horária de 34 e 68 horas semestrais, respectivamente.

Essas disciplinas foram planejadas com o objetivo de preparar o estudante para a prática colaborativa por meio da aprendizagem em uma equipe interprofissional e desenvolvendo competências para esse fim. Na Atenção em Saúde II, a prática colaborativa acontece por meio da elaboração e aplicação de um projeto de intervenção, que poderá envolver pacientes, famílias, cuidadores e a comunidade.

Figura 1 – Mapa mental do componente curricular Atenção em Saúde I



Fonte: Dados da UEM

Quadro 1 – Exemplo da sequência de atividades da disciplina Atenção em Saúde I

SEMANA 3 – Data: __/__/__		Orientações para o professor	
Objetivos	<p>Ao final da aula, o estudante deverá ser capaz de: Conhecer o território e identificar pontos de atenção em saúde disponíveis; Explicar as ações e os serviços realizados na UBS e demais entidades que compõem a rede de atenção básica do SUS; Demonstrar a infraestrutura e o modelo de organização de uma UBS.</p>		
Horário	Local	Atividade	Descrição
13:30 – 14:30	UBS	Discussão em grupo / avaliação	Discutir a infraestrutura e a organização das UBS
14:30 – 15:30	UBS	Observação realidade	Conhecer o Território/territorialização
15:30 – 16:30	UBS	Observação realidade	Conhecer o Território/territorialização
16:30 – 17:30	UBS	Discussão em grupo	Identificação dos pontos-chave e levantamento das questões orientadoras de estudo. / Avaliação da aprendizagem

Visitar o território;
 Solicitar que os alunos, individualmente, arotem e/ou registrem (fotos) pontos que mostrem a realidade local, como por exemplo: escolas, associações, condições das ruas, redes de água e esgoto, áreas de lazer, parques, praças, feiras livres, detalhes das moradias, circulação de pessoas, entre outros.
 Solicitar que os alunos, individualmente, anotem palavras, termos, siglas e expressões que desconhecem;
 Estimular os alunos a: listar palavras, termos e expressões desconhecidas;
 Definir as principais questões (dúvidas) que necessitem de estudos individuais.
Atenção: algumas questões precisam ser apontadas pelo professor, caso não apareçam espontaneamente:
 - Território, área/microárea e pontos de atenção em saúde.
 Orientar sobre a escrita das narrativas individuais: anotar, individualmente, as reflexões sobre os cenários.

Os objetivos

A disciplina de Atenção em Saúde I foi criada na perspectiva de um modelo de ensino-aprendizagem que visa à educação interprofissional e à formação em práticas colaborativas, integrando atividades de ensino e extensão por meio da metodologia ativa de problematização apoiada no Arco de Maguerez (Figura 2) (BORDENAVE; PEREIRA, 2001). É uma atividade de interação ensino-comunidade que tem o objetivo de orientar e auxiliar o estudante da saúde em sua formação pessoal, social e profissional, contribuindo para seu crescimento como cidadão ético e comprometido com a saúde e o bem-estar da humanidade.

Figura 2 – Arco de Maguerez



Fonte: Bordanave e Pereira (2001)

Os objetivos específicos da disciplina Atenção em Saúde I são: compreender a organização, as diretrizes e os princípios do Sistema Único de Saúde (SUS); explicar as ações e os serviços realizados da Unidade Básica de Saúde (UBS) e demais entidades integrantes do SUS; identificar modelos de atenção primária e ações de promoção de saúde centradas no usuário; entender as contribuições das diversas profissões de Saúde em atividades de atenção básica; compreender a aplicação dos conceitos de educação interprofissional e de práticas colaborativas em atividades de educação e promoção de saúde, prevenção de doenças e melhoria da qualidade de vida; estabelecer um convívio saudável nas atividades em equipe multiprofissional, respeitando as diferenças das diversas profissões envolvidas;

demonstrar comportamento proativo, ético, respeitoso e afetivo nas relações com a equipe, com os indivíduos e com a comunidade. Dessa forma, no primeiro ano, os estudantes desenvolvem a capacidade de articular a promoção, prevenção e reabilitação em saúde, visualizando a dimensão coletiva do problema e considerando a integralidade e as dimensões psicossociais.

A disciplina Atenção em Saúde II tem por objetivos: atuar em equipe interprofissional de saúde de maneira crítica, reflexiva e humanista, respeitando as diferenças das profissões envolvidas e as necessidades da comunidade; conhecer as atividades desenvolvidas no serviço de saúde e compreender seu funcionamento; demonstrar os pontos de atenção e apoio em saúde disponíveis na comunidade; comunicar e interagir com a comunidade e a equipe de saúde, respeitando os limites e as potencialidades de cada indivíduo ou grupo; analisar os problemas observados na comunidade e elaborar um projeto de intervenção com visão interprofissional, baseado em decisões compartilhadas; executar ações de atenção em saúde visando à transformação da comunidade; participar no controle social em saúde, valorizando a formação ética do profissional. Nessa disciplina, a atividade mais importante e que faz a interface com o serviço de saúde é a elaboração e execução do projeto de intervenção, cujo tema é idealizado e discutido com a equipe.

Metodologia utilizada

No contexto da problematização, parte-se da observação da realidade e, após a análise, faz-se levantamento de hipóteses, elaboração de propostas e discussão de soluções para os temas e problemas encontrados (BORDENAVE; PEREIRA, 2001).

A formação dos estudantes ultrapassa os limites do exercício intelectual, na medida em que as decisões tomadas de maneira interprofissional deverão ser executadas ou encaminhadas considerando sempre sua possível aplicação à realidade, no campo de atuação de uma equipe de saúde com visão integrada e colaborativa.

O pequeno grupo

O pequeno grupo foi designado como aquele que se constitui quando existem pessoas que compartilham o mesmo ambiente, com objetivos em comum e que trabalham coletivamente para alcançá-los, estabelecendo metas e estratégias, e centrando-se na realização de tarefa. Nesse contexto, os participantes assumem papéis, permitindo a visão diversificada e o desempenho crítico diante das situações reais, bem como a construção coletiva de atitudes (des)alienantes, isto é, quando, no mesmo ambiente, decisões são tomadas considerando-se as diversidades em meio à disposição para o trabalho grupal (FREIRE, 2008).

A descrição dos papéis desenvolvidos por cada indivíduo está documentada em Pichon-Rivière (1988), em seu trabalho com grupos operativos, por meio do qual é possível compreender os conteúdos latentes da grupalidade, embora tenham sido, inicialmente, os estudos de Bion (1970) que trouxeram à tona a noção de cultura de grupo, ao considerarem os conflitos existentes entre a mentalidade de grupo e os desejos individuais, afirmando que pode haver uma “mudança catastrófica” quando ideias novas promovem uma ruptura na mentalidade do grupo prevalente para constituir uma nova verdade.

Segundo Bastos (1995), os grupos operativos voltados para a promoção de saúde caracterizam-se como possibilidade de intervenção em diferentes processos de aprendizagem. Finalmente, Pichon-Rivière (1998) afirma que é na confluência das experiências individuais e coletivas que nasce o conteúdo que será manifestado pelo porta-voz do grupo (ALVES; SEMINOTTI, 2006).

O processo de avaliação

O sistema de avaliação coerente com uma proposta de metodologia ativa de aprendizagem tem como objetivo mensurar as competências nos eixos cognitivos, psicomotor e afetivo de modo articulado, contínuo e sistemático, correlacionado e integrado a todas as variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem (TRONCON, 2016).

A avaliação nos pequenos grupos acontece a cada encontro, em que o estudante é avaliado a partir de critérios pré-determinados. O modelo de avaliação do módulo de Atenção em Saúde I está baseado numa perspectiva de avaliação integral, cuja distribuição se verifica no Quadro 2.

Quadro 2 – Distribuição percentual das avaliações da disciplina Atenção em Saúde I

Domínio de avaliação	Estratégia	Percentual
Cognitivo	Avaliação por Portfólio	40%
Psicomotor	Avaliação Psicomotora*	30%
Socioafetivo	Avaliação Socioafetiva*	20%
	Avaliação dos Pares*	10%
	Autoavaliação*	---

*Instrumentos próprios

Fonte: Os autores

O trabalho desenvolvido de maneira individual ajuda a colocar em evidência as competências adquiridas pelo estudante. Seu objetivo é encorajar a reflexão e o estabelecimento de metas e objetivos a partir do registro em um portfólio. Trata-se de uma coleção de vários documentos, de natureza textual ou não, que revela o desenvolvimento e o progresso na aprendizagem, explicitando os esforços relevantes realizados pelo estudante para alcançar os objetivos definidos no tutorial das disciplinas (COTTA; COSTA, 2016).

O desenvolvimento de habilidades e aspectos práticos relacionados à formação dos estudantes, como observação ativa, participação colaborativa, análise, adequação às normas, comunicação adequada, procedimentos e técnicas profissionais, liderança, busca de informação, avaliação crítica da literatura, raciocínio profissional, refere-se à avaliação psicomotora.

A avaliação socioafetiva baseia-se na observação de pontos como capacidade de reconhecer e lidar com sentimentos do outro e de si próprio; capacidade de ouvir, observar, utilizar linguagem adequada; o respeito, a postura, as atitudes e a ética; a assiduidade e a pontualidade; o comprometimento e a participação interpessoal, com *feedback* semanal aos estudantes, ao final de cada encontro. Os

estudantes avaliam seus pares com critérios semelhantes aos utilizados pelo tutor a cada encontro na avaliação psicomotora e socioafetiva, mas na visão do estudante.

A autoavaliação representa uma estratégia de aprendizagem importante que prepara o estudante para repensar os resultados de suas próprias ações profissionais, refletir sobre o que aprendeu, avaliar como tal aprendizado contribuiu para sua formação profissional, perceber suas necessidades individuais de aprendizagem, elaborar um plano que o ajude a lidar com suas dificuldades, refletir sobre seu crescimento pessoal e social, e revisar e atualizar seu planejamento de estudos e formação (TRONCON, 2016).

Resultados e discussão

Um primeiro aspecto a discutir é a importância da inovação para estudantes de vários cursos na mesma atividade regular, base fundamental para a EIP e as práticas colaborativas. A própria busca da identidade profissional intrínseca de cada estudante e a possibilidade de reconhecer no outro um futuro colega de trabalho trazem para as primeiras atividades dessas disciplinas reflexões pouco frequentes nos cursos da área da Saúde.

Entre as várias formas de analisar e classificar a tipologia dessa atuação, D'Amour et al. (2008) descreveram modelos de tipologia centrados em quatro dimensões: os objetivos e a visão compartilhada de modo consensual, com ênfase na promoção da prática centrada no usuário; a internalização para o mútuo reconhecimento e respeito; a governança relacionada à colaboração e à liderança para a integração interprofissional e os serviços de saúde; e a formalização/pactuação de responsabilidades e negociação compartilhada. O debate teórico sobre a sociologia das profissões orienta-se em duas direções: ora os autores procuram apontar os elementos ou atributos do que consideram profissões, ora se voltam para a discussão do chamado processo de profissionalização (BOSI, 1996).

Hamilton (2011) sugere que, ao adquirir valores, atitudes e habilidades consistentes com um profissional culturalmente competente, os alunos podem desenvolver, por meio da EIP, simultaneamente, capacidade para aplicar essas mesmas habilidades e atributos a suas relações com estudantes e futuros colegas de outras

profissões da Saúde, de forma a promover valores compartilhados e desencorajar a formação de barreiras interprofissionais. Se, por um lado, a competência cultural combate o etnocentrismo, por outro, a EIP contrapõem o modelo centrado no professor.

Para Feldman (2009), os professores, em seus ambientes de trabalho, lidam com muitas questões: éticas, afetivas, ideológicas ou culturais. A colaboração mútua apresenta a possibilidade de recriar os conhecimentos necessários para uma prática inclusiva, que respeita a multiculturalidade, valores, gêneros e origem de classe social.

O desafio de promover mudanças curriculares paradigmáticas como a realizada pelas disciplinas de Atenção em Saúde I e II envolve grande esforço institucional, mobilizando coordenadores de conselhos acadêmicos e departamentos, uma vez que tais mudanças interferem nos projetos pedagógicos dos cursos e precisam ser fundamentadas e exaustivamente discutidas, com participação de todas as categorias.

Para atuar nas disciplinas, foram realizadas oficinas de desenvolvimento docente em problematização e com técnica de grupos. Para Cosme (2009), momentos de reinventar o trabalho docente exigem mais que a mudança para um instrutor ou facilitador: exigem a criação de um interlocutor qualificado no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase nas habilidades interpessoais como característica fundamental do trabalho interprofissional bem-sucedido, logicamente, deve implicar que os alunos também tenham oportunidades de interagir face a face com outros estudantes e profissionais (POLLARD; RICKABY; MIERS, 2008). Esse também se tornou um grande desafio para a implantação das disciplinas, pelas características e olhares diferenciados de tutores, preceptores e estudantes.

À exceção das oficinas para formação dos participantes das disciplinas, não houve, na UEM, nos últimos anos, uma política de desenvolvimento docente que favorecesse a aproximação com as metodologias ativas. Mantém-se ainda um modelo hegemônico de formação com viés de especialistas e afastado da realidade da prática dos serviços de saúde, em especial na APS.

Entre as dificuldades com currículos inovadores, Batista e Batista (2014) mencionam o desafio da inserção docente nesses processos. Para Morin (2017),

existe uma inadequação cada vez maior, profunda e grave entre nossos conhecimentos disjuntos, partidos, compartimentados entre disciplinas; e, de outra parte, há realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.

Os componentes curriculares Atenção em Saúde I e II têm como ementa o conhecimento e a inserção no Sistema Único de Saúde e suas interfaces, e como objetivos, o conhecimento dos modelos vigentes da rede de atenção em saúde, visando à compreensão do SUS dentro de um cenário de ensino real, reforçando o vínculo e permitindo conhecer a realidade da atuação profissional, numa perspectiva ampla e reflexiva. Concorde-se, nesse sentido, com Paulo Freire (2008), que reconhece o homem em permanente construção e a produção do conhecimento como resultado das relações do homem com o mundo, ou seja, da problematização de sua experiência.

A estratégia de apresentação dos serviços de saúde, desde o início dos cursos com preceptores da rede de serviços, auxiliou os estudantes a compreenderem que as equipes que utilizam práticas colaborativas estão mais dedicadas a promover a melhoria da assistência e a segurança do paciente, o que maximiza os recursos aplicados no sistema de saúde, deslocando do campo das emergências para a Atenção Primária em Saúde e incentivando o trabalho integrado.

A participação dos profissionais das unidades de saúde foi fundamental no apoio aos tutores e estudantes nos cenários locais, no sentido de colaborar e enriquecer as discussões, uma vez que aqueles participaram da construção do tutorial das disciplinas, fato que viabilizou a aproximação do grupo com as atividades e demandas do serviço de saúde local, na tentativa de apresentar a complexidade do sistema e das relações entre a equipe e a população.

A partir do exercício do pensamento e da ação crítica, inerentes ao projeto ético-político dos sistemas de saúde, o trabalho de grupos colaborativos leva à produção de conhecimentos individuais e coletivos, direcionados à introdução de mudanças concretas nos espaços de trabalho institucionais, percepção também descrita por Reeves (2016) ao abordar o impacto sobre as atitudes, conhecimentos e habilidades mediante a EIP.

As dificuldades de mudanças curriculares descritas por Cyrino e Rizzato (2004) alertam para propostas que envolvem áreas da Saúde Coletiva, que são contra-hegemônicas comparadas aos modelos tecnicistas, fragmentados e pautados na impessoalidade. As disciplinas de Atenção em Saúde I e II enfrentam esse tipo de questionamento por parte de alunos e professores, pelo fato de propor um modelo crítico-reflexivo, em pequenos grupos, e com avaliação critério-referenciada. Seguindo essas características, a inovação proposta proporcionou um momento peculiar na formação dos estudantes e do desenvolvimento docente, que tem sido aferido nas avaliações das séries que concluíram seus módulos e nos encontros periódicos com os docentes e preceptores envolvidos.

A promoção da integração entre os docentes fez emergir projetos educacionais específicos em vários cursos da UEM, bem como a criação de uma linha de pesquisa para o doutorado por parte de um dos autores. Além disso, atualmente, está em discussão a possibilidade de um programa de mestrado acadêmico voltado à Educação em Saúde, com foco em Educação Interprofissional.

Considerações finais

As disciplinas Atenção em Saúde I e II proporcionaram o incremento das pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, com estímulo à integração entre a instituição de Ensino Superior e os serviços, resultando na produção de conhecimentos que atendam às necessidades de saúde locorregionais.

Foi possível promover mudanças metodológicas na apresentação dos conteúdos e a integração da teoria/prática junto à rede de assistência, envolvendo as pessoas, as famílias, a comunidade e os serviços.

Pelas características dos currículos tradicionais na UEM, foi estimulada a integração do ciclo básico e do ciclo clínico ao longo dos cursos de graduação, bem como a resolução interdisciplinar e colaborativa dos problemas assistenciais e educacionais em Saúde. Isso permitiu a integração entre a universidade e os serviços de saúde, possibilitando trabalhar pela educação permanente dos profissionais, na expectativa de o conhecimento contribuir de forma fundamental para o bem-estar da comunidade.

E, finalmente, iniciamos, por meio da educação interprofissional, um espaço de sensibilização para trabalhar na perspectiva de uma prática interprofissional.

Referências

- ALMEIDA, M. J. et al. Implantação das Diretrizes Curriculares no Paraná. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 31, n. 2, p. 156-165, 2007.
- ALVES, M. C.; SEMINOTTI, N. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. *Psicologia USP*, v. 17, n. 2, p. 113-133, 2006.
- BASTOS, A. B. B. *Interações e desenvolvimento no contexto social da creche à luz de Henri Wallon*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- BATISTA, N. A. Educação interprofissional em Saúde: concepções e práticas. *Caderno FNEPAS*, n. 2, p. 25-28, 2012.
- BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. *Docência em Saúde*. 2. ed. São Paulo: Senac, 2014.
- BION, W. R. *Experiências com grupos: os fundamentos da psicoterapia de grupo*. Rio de Janeiro: Imago, 1970.
- BOADEN, N.; LEAVISS, J. Putting team work in context. *Medical Education*, v. 34, n. 11, p. 921-927, 2000.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOSI, M. L. M. *Profissionalização e conhecimento: a nutrição em questão*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BRANDT, B. et al. A scoping review of interprofessional collaborative practice and education using the lens of the triple aim. *Journal of Interprofessional Care*, v. 28, n. 5, p. 393-399, 2014.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Pró-Saúde: Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde*. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.prosaude.org/rel/pro_saude1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Portaria Interministerial nº 421/MS/MEC*, de 3 de março de 2010. Institui o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET Saúde) e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível

em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/saudelegis/gm/2010/pri0421_03_03_2010.html>. Acesso em: 13 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ensino Superior. *Resolução CNE/CES Nº 3*, de 20 de junho de 2014. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fmb.unesp.br/Home/Graduacao/resolucao-dcn-2014.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CAIPE – CENTRE FOR THE ADVANCEMENT OF INTERPROFESSIONAL EDUCATION. *Interprofessional Education: a definition*. Londres, 2002. Disponível em: <<http://www.caipe.org/>>. Acesso em: 13 set. 2017.

CARPENTER, J. Interprofessional education for medical and nursing students: evaluation of a programme. *Medical Education*, v. 29, p. 265-272, 1995.

COOPER, H.; BRAYE, S.; GEYER, R. Complexity and interprofessional education. *Learn in Health and Social Care*, v. 3, n. 4, p. 179-189, 2004.

COSME, A. *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic, 2009.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. Instrumento de avaliação e autoavaliação do portfólio reflexivo: uma construção teórico-conceitual. *Interface*, v. 20, n. 56, p. 171-183, 2016.

CYRINO, E. G.; RIZZATO, A. B. P. Contribuição à mudança curricular na graduação da Faculdade de Medicina de Botucatu. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, v. 4, n. 1, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/13147>>. Acesso em: 13 set. 2017.

D'AMOUR, D. et al. Model and typology of collaboration between professional in health care organization. *BMC Health Services Research*, v. 8, n. 188, p. 1-14, 2008.

FELDMANN, M. G. *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GLATTFELDER, J. B. *Decoding complexity: uncovering patterns in economic networks*. Berlin: Springer, 2012.

HAMILTON, J. Two birds with one stone: addressing interprofessional education aims and objectives in health profession curricula through interdisciplinary cultural competency training. *Medical Teacher*, n. 33, p. 199-203, 2011.

HAMMICK, M. et al. Best evidences systematic review of interprofessional education. *BEME Guide no. 9. Medical Teacher*. v. 29, n. 8, p. 735-751, 2007.

HEAN, S. et al. Theoretical insights into interprofessional education. *AMEE Guide No. 62. Medical Teacher*, v. 34, n. 2, p. 78-101, 2012.

MORIN, E. É preciso educar os educadores. *Fronteira do pensamento*. 2017. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa* (WHO/HRH/HPN/10.3). Genebra, 2010.

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PICHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

POLLARD, K.; RICKABY, C.; MIERS, M. *Evaluating student earning in an inter-professional curriculum: the relevance of pre-qualifying interprofissional education for future professional practice*. Report for the Higher Education Academy Health Science and Practice Subject Centre. London, 2008.

REEVES, S. et al. A BEME systematic review of the effects of interprofessional education. *BEME Guide No. 39. Medical Teacher*, v. 38, n. 7, p. 656-668, 2016.

RUDLAND, J. R.; MIRES, G. J. Characteristics of doctors and nurses as perceived by student sintering medical school: implications for shared teaching. *Medical Education*, v. 39, p. 448-455, 2005.

TRONCON, L. E. A. Estruturação de sistemas para avaliação programática do estudante de Medicina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 40, n. 1, p. 30-42, 2016.

Formação de professores: ressignificando a prática pedagógica no Parfor da Universidade Estadual de Maringá

Leonor Dias Paini¹⁵⁸
Regina de Jesus Chicarelle¹⁵⁹

Introdução

Este capítulo tem por objetivo relatar a percepção de professoras-acadêmicas do curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Busca, ainda, compreender as contribuições do referido curso na formação dessas profissionais. Foram analisados depoimentos e relatos de experiências, e, para a análise de dados, foram estabelecidas duas categorias de análise: o acesso ao Ensino Superior e a realidade formativa das professoras-acadêmicas.

Esse curso direciona-se aos profissionais atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, em redes públicas de ensino de Maringá e região, no Noroeste do Estado do Paraná. Tais profissionais, no contexto do curso e nesta pesquisa, são denominadas professoras-acadêmicas, pelo fato de serem mulheres (no caso do curso da UEM), servidoras públicas, pois estão em exercício e assumem cargos e funções relacionados à docência em redes municipais de ensino. Algumas dessas profissionais cursaram o Magistério no Ensino Médio; no entanto, essa formação não se faz suficiente para a atuação com qualidade. O Governo Federal criou o Parfor para formar gratuitamente esses profissionais que já atuam, mas não possuem o curso superior.

¹⁵⁸ Doutora em Psicologia Escolar. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora Geral do Parfor nessa insituição. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (Gepefs) do CNPq.

¹⁵⁹ Doutora em Educação. Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação na Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Curso de Pedagogia/Parfor/UEM. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Escola, Família e Sociedade (Gepefs) do CNPq.

O estudo foi realizado junto às professoras-acadêmicas do referido curso, doravante designado Pedagogia/Parfor/UEM, na modalidade presencial. Os procedimentos metodológicos envolveram a realização de análise de depoimentos e relatos de experiências, de forma escrita e oral, ao final do curso de Pedagogia/Parfor/UEM, no ano de 2017. Essas estudantes narraram seu modo de ver e perceber seu desenvolvimento profissional, concretizado no decorrer de quatro anos do citado curso. Elas também expressaram as próprias lacunas formativas.

Apesar de existirem numerosos estudos científicos e teorias a respeito do assunto que envolve a formação docente, o contexto educacional brasileiro se encontra bastante carente de uma formação eficaz que possa transformar as práticas pedagógicas da Educação Básica. Justifica-se, portanto, a necessidade de propagar as reflexões em torno dessa experiência de formação inicial e também, de certa forma, de formação contínua. Buscamos dar prosseguimentos aos estudos e às pesquisas realizadas ou em andamento, no sentido de fornecer dados importantes às proposições, a uma organização ampla, integrando diferentes estudiosos da Educação Básica, como também do Ensino Superior, a fim de resolver situações educativas complexas que envolvem tanto a prática como a formação de professores.

Para a composição deste capítulo, contamos também com o aprofundamento do aporte teórico, apoiando-nos em autores que são referência no âmbito desse tema, tais como Nóvoa (1992; 1995; 2012), Esteve (1995), Freire (1996), Demo (1996; 2002) e Cachapuz (2003), entre os diferentes expoentes da temática acerca da formação de professores.

A fim de constituirmos uma articulação entre as práticas pedagógicas das profissionais e suas vivências formativas no curso, buscamos construir um diálogo entre o âmbito teórico e o prático. Para isso, foram organizadas categorias de análise, a saber: a) o acesso ao Ensino Superior e a realidade formativa das professoras-acadêmicas; b) as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor/UEM na formação de professores.

Vale ressaltar que este estudo incitou a elaboração do projeto de pesquisa intitulado “A Formação Docente na Pedagogia/Parfor/UEM: análises, apropriações e redimensionamento da prática na Educação Infantil”, com registro institucional no Programa de Pesquisa Docente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da

UEM, sob o processo nº 4.086/2017, vinculado ao grupo de pesquisa do CNPq denominado Grupo de Estudos e Pesquisas em Escola, Família e Sociedade (Gepefs).

Alguns aspectos históricos do Parfor: um programa que busca a valorização do professor

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) foi criado em 2009 pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009). Trata-se de uma ação emergencial que visa a estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de Educação Básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Desenvolvido em regime de colaboração entre a União – representada pela Capes –, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o Parfor fomenta a implantação de turmas especiais nos seguintes cursos e programas: a) Primeira Licenciatura – para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior; b) Segunda Licenciatura – para docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública que atuem em área distinta de sua formação inicial; e c) Formação Pedagógica – para docentes graduados, mas não licenciados.

A Diretoria de Educação Básica (DEB) elaborou, introduziu e fomentou princípios estruturantes para a formação de professores, São eles: a) conexão entre teoria e prática; b) integração entre instituições formadoras, escolas e programas de pós-graduação; c) equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética; d) articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

É interessante notar que o Relatório de Gestão da DEB/Capes 2009-2013 (BRASIL, 2013) instituiu eixos comuns a essa política, que são: a) a busca da excelência e equidade na formação de professores; b) a integração entre instituições formadoras, escolas públicas de Educação Básica e programas de pós-graduação; c) a produção e disseminação do conhecimento produzido.

Vale ressaltar que a DEB busca, por excelência, formar o professor, e exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática. A procura pela equidade deve-se à perspectiva da Capes de considerar o Brasil como um todo

e a educação como um sistema nacional democrático, de forma que a melhoria do processo de ensino e aprendizagem deve se estender a todo o país. Com esse pensamento, contribuirá para a valorização dos professores da Educação Básica e de suas instituições formadoras e para a melhoria da Educação Básica brasileira, condição não única, mas edificante para a construção de um país verdadeiramente democrático, inclusivo, social e economicamente desenvolvido.

Não se pode deixar de registrar que foi a primeira vez que o Ministério de Educação (MEC) atribuiu a formação inicial e continuada a uma diretoria dentro de outra instituição como a Capes. A DEB, conforme criada em 2007, atribuiu à Capes a possibilidade de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, a designação Diretoria de Educação Básica sofreu alteração para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mas manteve-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras (BRASIL, 2013). A mudança não alterou o trabalho dessa diretoria, que procurou promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores. Recentemente, a DEB passou a ser regida pela Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017 (BRASIL, 2017). Por esse documento, dá-se continuidade ao Parfor, e, em seu artigo 1º, essa portaria aprova o regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores.

Paini (2006) e Paini e Costa (2014) compreendem que a formação inicial e continuada de professores é fundamental e afirmam que o Parfor propicia a tão almejada integração entre a universidade e o ensino básico no Paraná, cujas raízes se encontram em programas governamentais como o PDE e o Parfor.

O Parfor, na condição de formação inicial, teve início em 2009 em várias regiões do Brasil, e seu crescimento foi significativo. O desenvolvimento desse Plano, até 2013, teve um marco importante. Segundo dados da Plataforma Freire¹⁶⁰, até 2012, o Parfor implantou 1.920 turmas. Há 54.000 professores/alunos da Educação Básica frequentando os cursos do Parfor, localizados em 397 municípios do país. Vale destacar a frequência desses professores/alunos por região, conforme

¹⁶⁰ Disponível em: <<https://freire.capes.gov.br/index/principal>>. Acesso em: 3 maio 2018.

dados apresentados na Plataforma Freire: a) Norte: 28.073; b) Nordeste: 20.721; Centro-Oeste: 753; Sul: 3.422; Sudeste: 1847.

Esse quadro situacional revela a pluralidade e especificidade de cada região do Brasil. Mostra que as regiões Norte e Nordeste do Brasil são as mais carentes no aspecto econômico, e isso se reflete na área educacional, uma vez que evidencia onde há mais pessoas estudando pelo programa, pela real necessidade de formar mais professores.

Nos últimos cinco anos, no Brasil, o Parfor assinou um termo de cooperação entre 104 universidades e o MEC-Capes, totalizando 2.239 turmas, das quais 662 vigentes em 508 municípios, em 24 estados, totalizando 94.727 alunos/professores estudando pelo Parfor (BRASIL, 2017). Vale salientar que o primeiro curso implementado na Universidade Estadual de Maringá (UEM) iniciou em 2011, que foi o curso de Pedagogia, o qual, ao longo desses anos, já formou sete turmas. Outros cursos de Segunda Licenciatura também foram implementados, tais como Filosofia, História, Música, Letras-Inglês, Artes Cênicas, Artes Visuais, Química e Física, bem como na modalidade de complementação, ou seja, a Formação Pedagógica.

Segundo relata Pessoa (2014), a UEM, até 2014, atendeu 36 municípios, proporcionando formação superior de qualidade a professores, e o impacto nas escolas da rede de Educação Básica chega a aproximadamente 40 mil alunos, de forma que essa instituição lidera o *ranking* de matrículas no Estado do Paraná. Vale ressaltar que esse programa atingiu o professorado dessa região e trouxe melhorias ao ensino, o que se verifica nos depoimentos dos próprios estudantes. Esse dado justifica que, nesses últimos oito anos, já tenham se matriculado, aproximadamente, 900 alunos-professores em 32 turmas. Eles são oriundos de 255 escolas, sendo 32% delas da rede estadual e 68% da rede municipal.

Formação de professores: desafios e perspectivas

No entendimento de Hagemeyer (2004), que estudou os dilemas e os desafios da função docente na profissionalização, as necessidades de mercado apontam para a diminuição crescente de mão de obra em função da evolução da

informatização e da robotização industrial, causando desemprego em larga escala. Somam-se a essa realidade fatores como o desemprego, a violência e a falta de perspectivas. Em decorrência desses e de outros fatores, o professor é pressionado a encontrar respostas que ultrapassam as possibilidades de sua formação.

Paini (2006) investigou os limites e as possibilidades da formação docente no Brasil, na literatura brasileira, e constatou que é consensual a compreensão de que falta, no país, principalmente, uma política nacional de formação de educadores, pensada conjuntamente com o sistema financeiro e orçamentário para poder implementá-la. A literatura evidencia que, apesar de esforços dos programas, ainda falta implementar, acompanhar e desenvolver os programas de formação continuada e de formação em serviço como políticas públicas. É válido também ressaltar Gatti (1997), que destaca os maiores desafios na formação de professores no Brasil, a saber: a) a valorização profissional e social dos educadores; b) o ensino e as políticas públicas; c) a reestruturação das Diretrizes Curriculares. Todavia, para Nóvoa (2012), o maior desafio na formação de professores está em devolver a formação de professores aos professores, isto é, valorizar o conhecimento próprio do professor na profissão docente em forma de coletividade.

Em relação às perspectivas no tocante à formação de professores, outros pesquisadores são unânimes em defender que o Brasil precisa: valorizar o professor; evitar o esvaziamento do trabalho do professor; observar a importância da escolarização; e qualificar mais e melhor o professor em exercício. De acordo com Nóvoa (1995), é necessário ter vontade para construir saberes docentes com base em uma reflexão sobre a própria prática pedagógica, bem como buscar ter um conhecimento com competência e dimensão social.

Acredita-se ser necessária melhor compreensão sobre a formação da profissão docente, assim como buscar respostas a respeito do fato de vivermos já no século XXI e ainda constarmos uma considerável parcela de profissionais executando o trabalho docente desprovido de formação no âmbito da educação em nível superior. Um número significativo desses profissionais concluirá sua formação em Pedagogia ou estão inseridos em cursos em andamento, ofertados por diferentes universidades em todo o Brasil. As universidades que acolhem e se

propõem a ofertar o curso são subsidiadas pelo Plano Emergencial de Formação de Professores/Capes/MEC, Primeira Licenciatura/Pedagogia/Parfor.

As questões relacionadas à profissão docente sofreram e continuam sofrendo significativas mudanças nos diferentes períodos históricos no Brasil, bem como nos contextos nos quais estão inseridas. Tais mudanças nem sempre significam avanços, mas retrocessos para os professores em sua formação. Vale ressaltar que ainda hoje, no Brasil, temos um grande número de professores atuando em sala de aula sem a formação adequada, principalmente no curso de Pedagogia em nível superior. É preciso destacar que o Parfor está voltado para professores que já atuam nas escolas e não possuem curso superior, bem como atende a uma grande parcela de professores que já se formaram em outras licenciaturas ou aqueles que se encontram em formação pelas universidades de todo o país, conveniadas e subsidiadas pelo Plano Emergencial de Formação de Professores, como no caso da UEM.

A formação professores como meta do Plano Nacional de Educação (PNE)

A formação continuada, muitas vezes, é realizada por intermédio de cursos rápidos, quando não há direcionamento de verbas que visam a substituir o profissional que se ausenta do trabalho para formação. Contudo, atualmente, o próprio Ministério da Educação (MEC) busca cumprir as exigências da lei, bem como efetivar as metas de formação docente aos profissionais atuantes na Educação Básica estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014):

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento

médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014, p. 12).

Essas metas devem ser vistas e concretizadas em dez anos (2014-2024). Contudo, o desenvolvimento de cada uma delas ocorre, ainda, de maneira tímida e até mesmo politicamente questionável, assemelhando-se a outros momentos históricos e a outros projetos e programas no âmbito educacional.

A legislação atual que ampara a formação de professores e rege a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), destaca, nos artigos 62 e 63, a exigência mínima para a formação inicial do professor que atua na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. À carreira docente, a LDB, em seu artigo 67, garante aos profissionais docentes: ingresso por meio de concurso público; existência de provas de títulos; existência de plano de carreira para elevação e incentivo da profissão; formação contínua sem ampliação na jornada de trabalho ou gasto de recursos financeiros próprios; piso salarial; progressão na carreira; avaliação da atuação profissional; estudos para planejamento e avaliação, inseridos na carga horária de trabalho. Entretanto, apesar dessas garantias, há ainda muito a conquistar, principalmente um salário digno ao professor.

Essas metas e esforços começam a ser visualizados nas propostas e concretizações de projetos e programas que visam à formação inicial e continuada, tais como o Plano de Ações Articuladas/Plano de Desenvolvimento da Educação (PAR-PDE), Pró-Letramento, Pró-Ensino, Pibid, Parfor, Prodocência, Pnaic, Pacto/Ensino Médio, Residência Pedagógica, Novos Talentos, e a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores. Podemos dizer que esse tipo de formação gratuita e de qualidade beneficia o profissional, bem como a instituição de atuação, por meio da transformação da prática pedagógica.

Dos programas educacionais que visam à valorização docente

Para a formação inicial do professor, segundo a Capes (BRASIL, s.d.), foram criados três programas importantes: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que se destina a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), com o intuito de promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores. O Prodocência fomenta e financia a inovação, a criatividade e o desenho de currículos e projetos pedagógicos na formação de professores.

Para a formação continuada, há programas como os seguintes: Novos Talentos, Cooperação Internacional para o Desenvolvimento Profissional de Professores, Observatório da Educação (Obeduc), Residência Docente no Colégio Pedro II e, mais recentemente, o denominado Residência Pedagógica, implementado para começar no segundo semestre de 2018, para os alunos dos terceiros e quartos anos dos cursos de licenciatura, inclusive o curso de Pedagogia, aliado ao estágio. O Programa Residência Docente abre a linha de indução profissional, tema em discussão nos países avançados, e propõe um acompanhamento especial e uma orientação qualificada ao docente recém-iniciado na rede pública.

Já a formação em Pós-Graduação em nível de *stricto sensu* associada à pesquisa concretiza-se com o Obeduc, que não forma somente doutores e mestres, mas envolve, nos estudos e nas pesquisas, estudantes de licenciatura e graduação e professores da Educação Básica, e a divulgação científica busca valorizar a ciência. O Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life) é transversal a todas as linhas e, à semelhança do Programa Pró-Equipamentos, da pós-graduação, permite às IES públicas a formação de professores com domínio das novas linguagens e tecnologias, em uma vivência de diálogo interdisciplinar.

Outros programas foram impactantes também, como, por exemplo, o Pnaic, que é o Programa de Alfabetização na Idade Certa. Apesar de esse programa

se basear na ideia de multiplicar os conhecimentos por meio de uma espécie de tutor, pelo menos, pensou-se na alfabetização, tão importante no Brasil, que tem aproximadamente 13 mil analfabetos.

No Estado do Paraná, foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em que o professor poderia desenvolver projeto de pesquisa que permitisse diagnosticar um problema em sua escola e levá-lo à IES, para investigar e retornar à escola a fim de aplicar proposta de intervenção e mediar os conhecimentos supervisionados e orientados pela universidade. Trata-se de um programa que foi bem-sucedido, mas que, por falta de orçamento do Estado do Paraná, está atualmente desativado.

Outro programa é o Pró-Letramento, que se caracteriza por ser um curso de formação continuada para professores das escolas públicas que estejam em atividade em sala de aula. Criado em 2005, oferece duas qualificações, de 120 horas cada uma, em Língua Portuguesa e Matemática, com duração de oito meses.

No Ensino Médio, outro programa governamental é o denominado Pacto. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído em 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito. Nesse primeiro momento, duas ações estratégicas estão articuladas: além do Pacto, tem-se o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

O ProEMI, de acordo com o MEC (BRASIL, s.d.), desde 2009, tem a função estratégica de promover o redesenho dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, buscando garantir a formação integral, com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea. Os projetos de redesenho curricular deverão propor atividades integradoras, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

As ações propostas devem contemplar as diversas áreas do conhecimento a partir de atividades nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil. A adesão ao ProEMI é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa e receberão apoio técnico e financeiro para elaboração e desenvolvimento de seus projetos de redesenho curricular (BRASIL, s.d.).

Em nosso modo de conceber, a oferta de formação gratuita e de qualidade favorece não apenas o próprio profissional, como também a instituição em que ele atua, o que se repercute nas crianças em formação, em suas famílias e na sociedade, se o referido profissional conseguir, por meio dessa formação adequada, transformar sua prática pedagógica, juntamente com seus pares.

No presente texto, apresentamos a análise que se fará especialmente e somente no que se refere aos relatos das professoras-acadêmicas, formadas no curso de Pedagogia/Parfor/UEM, no ano de 2017. Buscamos apresentar seu modo de ver, baseado em suas vivências formativas, na perspectiva de promover uma reflexão diante das respostas obtidas, com base no aporte teórico adotado neste estudo.

O acesso ao Ensino Superior e a realidade formativa das professoras-acadêmicas

O acesso ao Ensino Superior no Brasil, principalmente em universidades públicas, ainda é muito restrito a uma parcela privilegiada da população, uma vez que a concorrência é invariavelmente grande. Os conteúdos exigidos para o ingresso correspondem aos do Ensino Médio, de maneira que as pessoas interessadas em ingressar em universidades públicas que concluíram seus estudos há muito tempo apresentam dificuldade de aprovação nesses vestibulares.

Estudar no Ensino Superior, em uma oferta de curso de qualidade, foi um ponto que, de forma unânime, apresentou semelhança nos relatos e depoimentos das professoras-acadêmicas. Podemos sintetizar as respostas, destacando

que constatamos muita satisfação, encantamento, alegria, agradecimento pela realização do curso em questão. Para muitas, significou enfrentar esse desafio; para outras, constituiu a realização de um sonho que parecia impossível acontecer, considerando que se trata de uma universidade pública conceituada. Relataram que houve mudanças significativas em sua prática docente e que passaram a ter outro posicionamento diante da criança, ouvindo-a, compreendendo-a e contribuindo de modo intencional para seu desenvolvimento. Para exemplificar, citamos o seguinte trecho de um relato:

A oportunidade de estudar no Ensino Superior público com docentes em sua maioria que possuem doutorado realizam projetos de pesquisa, extensão e estão envolvidos com cursos de graduação e pós-graduação é uma realidade dos cursos superiores das universidades públicas no Brasil (Relato 1).

As professoras-acadêmicas que conseguem passar nesses processos de seleção, em sua maioria, têm uma realidade de vida e condições de trabalho muito precárias. Elas precisam trabalhar em tempo integral, têm um salário baixo, trabalham com um número elevado de alunos em sala de aula e têm pouco tempo para estudar. Muitas delas trabalham 40 horas em Centros Municipais de Educação Infantil e frequentam a universidade no período noturno. Também existem casos de alunas-acadêmicas que residem em outras cidades próximas a Maringá e, para virem à universidade, precisam viajar algumas horas. No retorno da universidade para suas casas, muitas delas chegam a suas cidades de madrugada. Esse aspecto implica também pouco tempo para um sono tranquilo, pois, no dia seguinte, elas precisam acordar cedo para trabalhar e realizar a rotina de trabalho e de estudo.

Porém, mesmo diante dessa difícil realidade, as alunas-acadêmicas elogiam o curso de Pedagogia/Parfor/UEM e se sentem agradecidas pela oportunidade de acesso ao Ensino Superior em uma universidade pública conceituada no Brasil. Para muitas, essa oportunidade parecia impossível diante das desigualdades sociais no país e das dificuldades para o ingresso na universidade. Para este estudo, ressaltamos, mais uma vez, que nos direcionamos somente à análise da perspectiva das professoras-acadêmicas formandas no curso de Pedagogia/Parfor/UEM.

É preciso destacar que, nos depoimentos, muitas acadêmicas-professoras relataram as contribuições do curso nas práticas pedagógicas que realizam em suas

salas de aula, tanto na sistematização de seus trabalhos como na possibilidade de relacionar teoria e prática:

Estou aplicando em sala de aula desde o primeiro ano do curso os conhecimentos (Relato 2).

Aprendi a elaborar projetos, planejamentos... me sinto preparada para o trabalho... os encaminhamentos metodológicos foram ressignificados, faço o uso de tecnologias em sala de aula... melhoraram minhas relações com a equipe pedagógica (Relato 3).

Me sentia diminuída diante das profissionais da minha instituição (Relato 4).

Aprendi a fazer pesquisa... aprofundei sobre problemas que estão presentes na minha prática, com minha turma (Relato 5).

Esses relatos demonstram o reconhecimento do curso pelas alunas-acadêmicas. Entretanto, muitas delas também apresentaram suas dificuldades de realização das atividades do curso por terem de dividir condições precárias de trabalho com o atendimento a suas famílias. Algumas alunas-acadêmicas relatam a dificuldade de exercerem diferentes papéis na sociedade, como alunas-acadêmicas, professoras e mães.

Ressalta-se que houve algumas sugestões do MEC/Capes/Seduc para uma possível articulação dos estágios com as práticas delas, como o afastamento de meio período do turno de trabalho para que pudessem estudar e realizar esses estágios, que contribuem, significativamente, para suas práticas pedagógicas.

Esses relatos apontam a necessidade de políticas públicas efetivas para a educação, com maiores investimentos na formação docente e nos financiamentos. O Parfor, no Brasil, é um programa que tem apresentado resultados positivos no processo de formação dos professores e nas práticas pedagógicas. Todavia, como ainda não é uma política pública, existem muitas inseguranças em relação a sua continuidade. Para que o Parfor ocorra, são necessários estudos sobre a necessidade de oferta frequente de formação inicial e contínua para profissionais que atuam na Educação Básica e parcerias entre o governo e as prefeituras, bem como vontade política de mudar a condição dos professores deste país.

Ainda são necessários muitos esforços para a valorização dos professores no Brasil, principalmente daqueles que trabalham na Educação Infantil. Esse nível

de ensino não é reconhecido em sua essência e nas contribuições que oferece ao desenvolvimento infantil e humano. O que se observa na realidade brasileira, para esse nível de ensino, é uma desqualificação constante do trabalho, o que se reflete nos salários baixos, na ausência de políticas públicas para a formação de professores (tanto inicial como continuada), na exigência de formação em nível médio para atuação. O trabalho com crianças, nessa perspectiva, parece não ser importante, e não se valoriza o binômio cuidar e educar.

Demo (1996) propõe que os cursos de formação de professores formem professores pesquisadores que tenham autonomia de pensamento, que saibam problematizar suas práticas, que se apropriem de saberes e que tenham acesso à pesquisa e a formas de sistematização científica dos conhecimentos. Para o autor, a pesquisa é um caminho importante para a produção de conhecimento e inovação profissional e acadêmica. E, para produzir pesquisa, são necessários vários procedimentos; é preciso não somente ensinar o aluno a pesquisar, mas levá-lo a compreender como se constrói o conhecimento e a não dissociar a teoria da prática.

Cachapuz (2003) discute a necessidade de os sujeitos elaborarem os próprios saberes. No mesmo sentido, Demo (2002) critica a ênfase na reprodução de conhecimentos na formação docente, o que leva à formação de um aluno pouco ativo e atuante a participar da construção de conhecimentos.

Sacristán (1998) menciona a necessidade de o professor abandonar práticas de passividade, cuja ação o leva a adotar propostas sem qualquer tipo de adaptação ou questionamento. O desafio, tal como sustenta Muniz (2003), é capacitar o profissional com vistas à atuação em sua prática pedagógica, a fim de que ele possa ser um sujeito transformador de seus fazeres. A cumplicidade e o envolvimento dos educadores na construção e reconstrução de suas ações pedagógicas são destacados por Kishimoto (1999) como fatores preponderantes para a elevação da qualidade de seu trabalho.

Esteve (1995) discute os desafios atuais dos professores de educar os alunos na modernidade, pois eles estão conectados com a tecnologia, estão habituados com a rapidez e se dedicam pouco a estudos reflexivos e a leituras aprofundadas nos estudos. Nóvoa (1992) também argumenta sobre a necessidade de integração dos saberes tanto científicos como teóricos e práticos nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, as pesquisas sobre os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, são fundamentais na produção de conhecimentos, com o objetivo de discutir os problemas vivenciados e propor novos caminhos. Enfim, provocar, discutir, argumentar, revisar, avaliar, repensar parecem verbos vazios e soltos; porém, inseridos em um devido contexto, como na efetivação da formação docente, podem representar possíveis ações a serem realizadas pelo professor. Lançar um olhar diferenciado à realidade vivida por quem está em formação, por quem está estudando, pode ser um ponto de partida do professor rumo à produção de conhecimentos, à compreensão de seu papel na educação e na sociedade.

Contribuições do curso de Pedagogia/Parfor/UEM na formação de professores

As professoras-acadêmicas, por meio de seus relatos, elogiaram o curso Pedagogia/Parfor/UEM em relação a diferentes aspectos. Os principais destacados por elas foram as múltiplas disciplinas que contemplam várias áreas do conhecimento, a forma de organização dos estágios e do trabalho de conclusão de curso e os referenciais teórico-práticos. Em especial, elas destacaram, como aspectos positivos na formação, a presença constante das professoras da universidade acompanhando e orientando a prática nos estágios, bem como as reflexões teórico-práticas acerca de suas intervenções nas escolas. As alunas-acadêmicas relataram que já trabalham há muitos anos na educação; entretanto, suas práticas não eram sistematizadas nos moldes exigidos na universidade e essas educadoras eram pouco reflexivas no que se refere aos planejamentos, aos processos didáticos e aos modos de avaliar os alunos.

Outro aspecto evidenciado pelas alunas-acadêmicas foi o cuidado com a realização e a produção dos trabalhos de conclusão de curso: elas foram unânimes em afirmar que o início da produção desse trabalho acadêmico no segundo ano possibilitou a escrita e a defesa de trabalhos com qualidade.

Outra questão abordada diz respeito às contribuições do curso no aperfeiçoamento da profissão, pois possibilitaram redimensionar as práticas pedagógicas por intermédio dos suportes teóricos discutidos no curso. Esses fundamentos contribuíram até para interações entre elas, pois, segundo os relatos, tornaram-nas mais participativas e solidárias umas com as outras, tanto no curso como na

profissão. O curso também possibilitou o exercício da docência com decência e com mais humanidade.

As práticas das professoras-acadêmicas contribuíram também para o enriquecimento do curso e o aprofundamento das discussões, por meio dos diálogos sobre os trabalhos realizados em sala de aula e o papel do professor, considerando-se que o planejamento da prática pedagógica se organiza em função da realidade da escola e, ao mesmo tempo, oportuniza repensar os conteúdos programáticos tratados na escola. Esteve (1995) argumenta que, na formação inicial dos professores, é necessário cuidado constante com a seleção e o domínio dos conteúdos, pois, quando realiza esses processos, o professor retoma conceitos e refaz constantemente suas práticas pedagógicas.

Nóvoa (1992) defende que os professores devem ser produtores de conhecimento e não somente receptores de informação e transmissores de conhecimento. Isso se complementa em outra obra do mesmo autor, porém, mais recente, na qual ele sintetiza sua premissa sobre a organização das instituições e a formação dos professores da seguinte forma:

1- Passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, dar aos professores um maior peso na formação dos seus futuros colegas e dos seus pares. 2- Valorizar o conhecimento profissional docente, um conhecimento elaborado a partir de uma reflexão sobre a prática e sobre a experiência, transformando-o num elemento central da formação. 3- Reconstruir o espaço acadêmico da formação de professores num quadro de reforço das redes de colaboração e de cooperação, criando novas instituições que juntem a realidade das escolas e a realidade das escolas de formação (universidades). 4- Articular a formação de professores com o debate sociopolítico, desenvolvendo iniciativas no sentido da definição de um novo contrato social em torno da educação (NÓVOA, 2012, p. 20).

Observamos essas propostas de encaminhamento, frutos de muita experiência em relação à práxis, na formação de professores com base num trabalho colaborativo. Esse autor não só apresenta algumas sugestões para os educadores encamparem como também sinaliza que a formação pode articular-se com outras instituições formativas e deve-se continuar lutando por políticas públicas que assegurem o respeito e a valorização da profissão docente.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender de que modo as contribuições do curso de Pedagogia/Parfor/UEM foram expressivas na formação das alunas-acadêmicas. Diversos aspectos foram identificados, desde uma melhor sistematização de suas práticas, reflexões teóricas consistentes sobre os processos de ensino-aprendizagem e a busca de melhores condições de trabalho e de vida.

Os depoimentos e relatos evidenciaram as sugestões e as críticas das alunas acadêmicas em relação ao curso. Elas consideraram que o curso promoveu melhor articulação da universidade com a Educação Básica e evidenciou a necessidade de participação ativa dos professores em suas práticas e de apropriação de saberes para a realização dessas práticas em diferentes âmbitos, como grupos de estudo, leituras, debates e nas salas de aulas. Essas atividades metodológicas contribuem não somente para a formação pessoal e profissional, mas também para a melhoria da qualidade do trabalho no interior das escolas da região.

Portanto, conclui-se que o curso de Pedagogia/Parfor/UEM contribui em múltiplos aspectos, tanto para as alunas-acadêmicas que participam do curso como para as escolas, para a região e para os docentes que ministram aulas nesse curso, uma vez que estes também aprendem com os alunos a melhorar suas atuações na universidade e na sociedade. Embora ainda haja muitos desafios a enfrentar, não podemos deixar de expressar que o Parfor representa um marco importante para a formação de professores, bem como para a repercussão dessa formação na prática pedagógica na realidade regional.

Para encerrar, sinalizamos o pensamento de Freire (1996), que traz múltiplas contribuições para a formação docente, ao permitir reflexões tais como a necessidade de despertar nos alunos a curiosidade epistemológica, que se reflete no desejo de participar do processo de formação, pesquisar, relacionar os conteúdos com a história de vida dos alunos, sentir-se comprometido com a educação e exercer práticas educacionais coerentes com o que se ensina. Nesse sentido, podemos inferir que as acadêmicas-professoras do Parfor conseguiram ressignificar sua prática pedagógica, demonstrando que a parceria Capes-Parfor-Seed e as Seducs e as IES-UEM poderá ao impactar na qualidade de ensino em sala de aula

e melhorar o processo ensino-aprendizagem na Educação Básica, quando se pensa na formação de professores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6755-29-janeiro-2009-585786-norma-pe.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. *Relatório de Gestão 2009-2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-LIFE>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Portaria nº 82*, de 17 de abril de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24082017-PORTARIA-82-2017-REGULAMENTO-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programas de formação inicial e continuada*. Brasília, s.d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

CACHAPUZ, A. F. Do que temos, do que podemos ter direito na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Unesp, 2003. p. 451-463.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 71-88.

- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995. p. 93-124.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- HAGEMEYER, R. C. C. Dilemas e desafios da função docente na sociedade atual: os sentidos da mudança. *Educar*, n. 24, p. 67-85, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a Educação Infantil: Pedagogia e Normal superior. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.
- MUNIZ, M. Educação infantil como prioridade na administração pública. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 52, p. 60-67, 2003.
- NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Don Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.
- NÓVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 18, n. 35, p. 11-22, 2012.
- PAINI, L. D. *Psicologia da educação: a vez e a voz dos acadêmicos de Pedagogia das universidades estaduais do Paraná*. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PAINI, L. D.; COSTA, C. E. A formação de professores em debate: integração da universidade com o ensino básico. In: PAINI, L. D.; COSTA, C. E. M.; VICENTINI, M. R. (Orgs.). *Parfor: integração entre a universidade e o ensino básico diante dos desafios na formação de professores do Paraná*. Maringá: Eduem, 2014. p. 22-40.
- PESSOA, I. L. Apresentação. In: PAINI, L. D.; COSTA, C. E. M.; VICENTINI, M. R. (Orgs.). *Parfor: integração entre a universidade e o ensino básico diante dos desafios na formação de professores do Paraná*. Maringá: Eduem, 2014. p. 13-16.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

