



**GESTÃO DO ENSINO
DE GRADUAÇÃO**

ACESSO, PERMANÊNCIA E ÊXITO

**PRÁTICAS ESTRATÉGICAS
NO ACOMPANHAMENTO
DA FORMAÇÃO DISCENTE**

Leida Calegário de Oliveira
Cassiano Caon Amorim
(Organizadores)

EU Editora
UFPB

**GESTÃO DO ENSINO
DE GRADUAÇÃO**

**ACESSO,
PERMANÊNCIA
E ÊXITO**

**PRÁTICAS ESTRATÉGICAS
NO ACOMPANHAMENTO
DA FORMAÇÃO DISCENTE**

Leida Calegário de Oliveira
Cassiano Caon Amorim
(Organizadores)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ
Vice-Reitora BERNARDINA MARIA JUVENAL FREIRE DE OLIVEIRA



EDITORA UFPB

Direção IZABEL FRANÇA DE LIMA
Supervisão de Administração GEISA FABIANE FERREIRA CAVALCANTE
Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JÚNIOR
Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)
Eliana Vasconcelos da Silva Esvael (Linguística, Letras e Artes)
Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)
Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)
Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)
Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)
Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)
Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)
Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Leida Calegário de Oliveira
Cassiano Caon Amorim
(Organizadores)

**Gestão do Ensino de Graduação: acesso,
permanência e êxito - Práticas estratégicas
no acompanhamento da formação discente**

Editora UFPB
João Pessoa
2018

Direitos autorais 2018 – Editora UFPB

Efetuada o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Projeto Gráfico EDITORA UFPB
Editoração Eletrônica e Projeto da Capa ANA GABRIELLA CARVALHO

Catálogo na publicação:

Seção de Catalogação e Classificação (DPT/BC/UFPB)

G393 Gestão do ensino de graduação: acesso, permanência e êxito - Práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente / Leida Calegário de Oliveira, Cassiano Caon Amorim (Organizadores). - João Pessoa: Editora UFPB, 2018.

249 p. : il.

Recurso digital (6,1MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-85-237-1347-8

1. Educação superior. 2. Formação discente - Práticas estratégicas.
I. Oliveira, Leida Calegário de. II. Amorim, Cassiano Caon. III. Título.

CDU 378

EDITORA UFPB Cidade Universitária, Campus I, Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:

ABEU
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Prefácio

A gestão do ensino de graduação em uma instituição pública é, talvez, a tarefa mais complexa e desafiadora na educação superior. Complexa porque requer observar o imenso emaranhado legal do sistema educacional brasileiro, atender as demandas das diferentes áreas da ciência e contribuir para o aprimoramento educacional, intelectual e tecnológico de toda a sociedade, porém mantendo o ensino de graduação centrado no estudante, respeitando suas limitações, potencialidades, interesses e objetivos. Desafiadora porque requer trabalhar para alcançar o acesso universal à educação e ao conhecimento acumulado, para superar a burocratização dos procedimentos administrativos e pedagógicos, sem deixar de continuamente trabalhar para a qualificação do ensino.

Neste contexto, o Colégio de Pró-Reitores de Graduação – COGRAD, que reúne o(a)s pró-reitor(a)s de graduação das 65 instituições vinculadas à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil – ANDIFES, se constitui em um espaço privilegiado e único para o aperfeiçoamento da gestão do ensino de graduação, mediante a formulação de propostas para a superação dos problemas do cotidiano do ensino de graduação, a partir do compartilhamento e avaliação de experiências vivenciadas nos processos e dinâmicas dos cursos de graduação em todos os recantos do país.

Como forma de registrar, ainda que parcialmente, compartilhar e publicizar suas contribuições no aperfeiçoamento da educação superior brasileira, o COGRAD decidiu publicar, anualmente, uma coletânea de textos, na forma de e-Book, sobre diferentes experiências na gestão dos cursos de graduação nas instituições federais de educação superior (IFES). Assim, surgiu esta obra intitulada “Desafios da gestão do Ensino de Graduação: acesso, permanência e êxito - Práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente”, integrada por 11 capítulos que retratam e avaliam experiências desenvolvidas

em 13 IFES brasileiras e traduzem um pouco da diversidade e complexidade que caracterizam a gestão do ensino de graduação em instituições públicas.

Por tudo isso, mergulhar nas páginas deste livro é uma grande oportunidade para conhecer um pouco mais sobre IFES brasileiras e compreender um pouco mais sobre os desafios que se colocam para educação superior pública no Brasil.

Boa leitura!!

João Alfredo Braida
Coordenador do COGRAD/ANDIFES

Apresentação

O Colégio de Pró-Reitores de Graduação – Cograd é um órgão de assessoramento vinculado à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil - Andifes. Agrega os Pró-Reitores de ensino de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES que se reúnem, periodicamente, com diferentes objetivos, todos vinculados à gestão de processos e dinâmicas dos cursos de graduação.

Como parte das contribuições do Cograd nos avanços da educação superior pública de qualidade no Brasil, o Colégio de Pró-Reitores tem publicado diferentes experiências das IFES no âmbito dos cursos de graduação. Dessa forma, podemos dizer que essa obra nasceu da necessidade identificada pelos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Federais brasileiras, em compartilhar e publicizar experiências geradas no âmbito institucional e que pudessem colaborar com outras instituições de ensino do país.

Esse tem sido o foco do Cograd: discutir, compartilhar, desenvolver e divulgar.

O livro “Gestão do Ensino de Graduação: acesso, permanência e êxito - Práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente” é uma produção do Cograd, composta por 11 capítulos, redigidos por um conjunto de Pró-Reitores de Graduação e outros professores, técnicos administrativos em educação e estudantes de universidades federais brasileiras no ano de 2018.

O capítulo intitulado “*A articulação como agenda para as políticas de formação de professores: Reflexões e perspectivas a partir da experiência da UFPR*” aborda o tema políticas institucionais de formação de professores a partir de trabalhos desenvolvidos na Universidade Federal do Paraná, construindo, ao final, uma proposta de ação administrativa com esse enfoque.

A Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica implementada em 2017 na Universidade Federal do Tocantins é o foco do capítulo intitulado “*A Universidade Federal do Tocantins no enfrentamento da problemática do fluxo da*

graduação via programas institucionais”. Os autores tecem considerações sobre as ações desenvolvidas com foco no apoio didático-pedagógico, buscando mitigar deficiências no processo de aprendizagem, bem como propiciar condições para permanência e sucesso acadêmico.

Com o objetivo de estabelecer um comparativo entre os dois principais processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, o capítulo *“Acompanhamento de ingressantes em cursos de graduação via Sistema de Seleção Unificada – SiSU e via Processo de Avaliação Seriada- Sasi: diferentes percursos?”* apresenta informações quanto aos índices de ingresso, evasão e diplomação de estudantes que ingressaram através de ambos processos, demonstrando a importância de manutenção de processo seletivo próprio pela Universidade.

O capítulo *“Apoio pedagógico aos discentes no ensino superior: relato de uma experiência interinstitucional no sul de MG”* apresenta um relato de experiência de apoio pedagógico disponibilizado a estudantes de graduação, desenvolvido de forma interinstitucional na Universidade Federal de Itajubá – Unifei, na Universidade Federal de Alfenas – Unifal e no Centro Federal de Educação Tecnológica. Foram trabalhadas questões como autorregulação da aprendizagem, estabelecimento de objetivos, gestão do tempo e ansiedade no ensino superior.

Uma experiência muito interessante é apresentada no capítulo *“Desafios curriculares na internacionalização do curso de graduação/licenciatura em Administração Pública: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Brasil e da Universidade Eduardo Mondlane (UEM)/Moçambique”*, que relata a oferta de uma curso de Administração Pública, na modalidade a distância, para gestores públicos moçambicanos, com dupla certificação (Brasil e Moçambique). Ofertado pelas duas instituições envolvidas, uma brasileira e outra de Moçambique, essa ação resultou na diplomação de 71 estudantes.

No capítulo *“Diretrizes institucionais para apoio psicopedagógico ao discente de graduação: a experiência de construção do Centro de Suporte Acadêmico na Universidade Federal Fluminense (UFF)”* é apresentada a experiência da Universidade Federal Fluminense ao implantar um Centro de Suporte Acadêmico

(CSA), com foco na melhoria das condições de ensino-aprendizagem para o discente de graduação, buscando ampliar a Taxa de Sucesso de Graduação (TGS) através da redução dos índices de evasão e retenção na universidade. .

Uma abordagem acerca da organização dos estágios curriculares supervisionados na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em comparação com outras universidade públicas do país é apresentada no capítulo *“Estágios curriculares supervisionados na UFTM: reflexões sobre o contexto pós-REUNI”*.

O capítulo *“Inovação organizacional na gestão de retenção e evasão discente: O caso do observatório de dados de graduação da UFPB”* apresenta uma proposta em desenvolvimento na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a gestão de dados da graduação no que concerne à retenção e evasão. O texto aborda a criação do Observatório de Dados da Graduação da UFPB no que tange à sua concepção, operacionalização, perspectivas, além de apresentar os desafios futuros.

O capítulo *“Interdisciplinaridade na formação dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia – as Ciências e as Humanidades”* aborda a proposta e a implementação dos cursos de primeiro ciclo dos Bacharelados Interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), fazendo um recorte sobre o acompanhamento da trajetória dos estudantes matriculados em tais cursos.

Uma reflexão sobre a implantação dos processos seletivos especiais para ingresso de indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) com base nos dados (vagas ofertadas, quantidade de estudantes vinculados à universidade e taxas de conclusão nos cursos de graduação) é apresentada no capítulo *“Processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas em universidade amazônica”*.

Uma estratégia para mitigar um dos maiores problemas enfrentados pelos cursos de graduação da área de exatas, o alto índice de reprovação, é apresentada no capítulo *“Projeto de Revisão de Matemática e Física: Tópicos do Ensino Médio”*. A ação desenvolvida pela Universidade Federal do ABC (UFABC)

intitulada “*Projeto de Revisão de Matemática e Física: Tópicos do Ensino Médio*” surgiu como medida para suprir as deficiências dos discentes, buscando ampliar as possibilidades de sua permanência na instituição e diminuir os índices de reprovação em disciplinas da área de exatas.

Ou seja, o livro está recheado de experiências inovadoras e de reflexões profundas sobre os desafios das universidades públicas brasileiras.

Fica aqui o nosso convite para que você conheça um pouco mais sobre esse universo.

Boa leitura!

Leida Calegário de Oliveira

Cassiano Caon Amorim

Organizadores

Sumário

- 14 A articulação como agenda para as políticas de formação de professores: reflexões e perspectivas a partir da experiência da UFPR
- 43 A Universidade Federal do Tocantins no enfrentamento da problemática do fluxo da graduação via programas institucionais
- 70 Acompanhamento de ingressantes em cursos de graduação via Sistema de Seleção Unificada – SiSU e via Processo de Avaliação Seriada – Sasi: diferentes percursos?
- 87 Apoio pedagógico aos discentes no ensino superior: relato de uma experiência interinstitucional no sul de MG
- 108 Desafios curriculares na internacionalização do curso de graduação/licenciatura em Administração Pública: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Brasil e da Universidade Eduardo Mondlane (UEM)/Moçambique
- 125 Diretrizes institucionais para apoio psicopedagógico ao discente de graduação: a experiência de construção do centro de suporte acadêmico na Universidade Federal Fluminense (UFF)
- 137 Estágios curriculares supervisionados na UFTM: reflexões sobre o contexto pós-REUNI

- 163 Inovação organizacional na gestão de retenção e evasão discente:
O caso do observatório de dados de graduação da UFPB
- 178 Interdisciplinaridade na formação dos Bacharelados Ciências e as
Humanidades
- 197 Processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas em
universidade amazônica
- 213 Projeto de revisão de matemática e física: tópicos do ensino médio
- 229 Sobre os autores

A articulação como agenda para as políticas de formação de professores: reflexões e perspectivas a partir da experiência da UFPR

Networking as an agenda for teachers' training policies: reflections and perspectives from the UFPR experience

Eduardo Salles de Oliveira Barra

Maria Tereza Carneiro Soares

Maria Josele Bucco Coelho

Rodrigo Vassoler Serrato

“Toda instituição deveria buscar um conceito elevado para suas licenciaturas nas avaliações da educação superior e analisar as razões dos colégios de aplicação de IES públicas obterem desempenho superior no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/Inep), além de seus reflexos no Ideb da região onde se inserem. Com essas reflexões, a formação de docentes da educação básica ganharia relevo e tornar-se-ia um imperativo ético das IES e de seus programas de pós-graduação, ao lado de outros temas estratégicos. Além disso, a formação de professores deve se constituir em tema nobre nas IES, inclusive como componente das matrizes da Capes de avaliação dos programas de pós-graduação.”

(CLÍMACO, J.C.T.S.; NEVES, C.M.C.; E LIMA, B.F.Z, 2012, p. 206)

Resumo: Estudo sobre as políticas institucionais de formação de professores, a partir da experiência da UFPR, ao longo da década de 2010. São reconstruídos três cenários: dos programas desenvolvidos no período, dos cursos de graduação e pós-graduação na área e dos desafios colocados pelos novos referenciais normativos no que diz respeito à articulação entre agentes internos (graduação, pós-graduação, extensão etc.) e externos (escolas, redes de ensino etc.)

nesse domínio. Ao final, em face da constatação de que essas articulações se converteram no ponto fulcral das políticas de formação de professores, desenvolve-se a proposta de uma ação administrativa voltada a essa finalidade.

Palavras-chave: formação de professores; licenciaturas; políticas públicas

***Abstract:** This manuscript renders an analysis on the institutional policies regarding teachers' formation, based on UFPR's experience throughout the past decade. Three scenarios are conceived herein: i) the programs developed during this period; ii) the undergraduation and postgraduation courses in the field and iii) the challenges set by the new normative references concerning both internal (undergrad and postgrad courses, extension projects, etc.) and external (schools, teaching networks, etc.) articulation amongst the agents involved. Towards the end, expecting that these articulations become the focal point for new policies regarding teacher's formation, we propose an administrative action to fulfill this purpose.*

Keywords: Teacher's Formation, Teaching Degree, Public Policies.

O ano de 2009 marcou o início de uma nova gestão na reitoria da Universidade Federal do Paraná (UFPR). À frente da nova gestão, estava o Prof. Zaki Akel Sobrinho que, quatro anos mais tarde, seria reeleito e, assim, totalizaria oito anos no cargo de reitor da maior e mais antiga universidade pública do Estado do Paraná. Dentre as ações distintivas daquela gestão que praticamente atravessou toda a década de 2010, uma se destaca como marco estruturante para o objeto da nossa discussão: a criação da Coordenação de Políticas de Formação de Professores (COPEFOR) no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD). A coordenação que nasceu exígua – uma única servidora técnico-administrativa, além da coordenadora –, oito anos mais tarde, contava com uma equipe de seis servidores e uma vasta lista de ações e programas institucionais sob seu encargo. Para dizer o mínimo sobre a sua importância, a COPEFOR foi decisiva para inserir a formação de professores na agenda institucional da UFPR. Com as ações fomentadas ou abrigadas na COPEFOR, as demandas dos cursos de licenciatura e da formação

docente em geral passaram a ocupar um lugar institucional que talvez jamais tiveram antes. O artigo a seguir pretende reconstruir e refletir sobre o que se realizou durante o período de 2009 a 2017 nesse campo na UFPR, cujos marcos inicial e final são justamente a criação e a desativação da COPEFOR.

Abordamos aqui o tema da formação de professores sob uma perspectiva pouco usual, a saber, a perspectiva das políticas educacionais, identificadas ao nível da ação dos gestores institucionais. Não se trata, portanto, de um estudo conceitual ou histórico sobre a questão, muito menos de uma reflexão feita do interior de uma prática específica nesse campo. Embora nós, os autores, sejamos formadores de professores e pesquisadores nesse domínio, não nos posicionaremos aqui como tais. Adotaremos, tanto quanto nos for possível, a condição de gestores universitários, situados na pró-reitoria encarregada dos cursos de graduação de uma universidade pública federal, na expectativa de que assim possamos melhor contribuir para diversificar e multiplicar as perspectivas sobre a intrincada questão que nos é tão cara.

As reconstruções históricas e as discussões conceituais que realizaremos a seguir não devem, por isso mesmo, ser consideradas exaustivas nem definitivas. Elas terão, na maior parte das vezes, apenas um caráter instrumental destinado a oferecer sustentação a uma determinada política institucional nesse campo, política essa que, neste momento, se encontra ainda em vias de negociação e implantação junto aos demais agentes desse complexo processo. O nosso objetivo aqui é fazer uma reconstrução parcial dos contextos que motivaram a nossa ação indutora e gerencial e explorar os resultados que esperamos obter a médio e longo prazo. A inserção do gestor nesse processo incide particularmente num aspecto que reconhecidamente escapa ao alcance dos agentes diretamente envolvidos na formação, qual seja, a *articulação* entre os variados saberes, entre os diferentes agentes, entre as diversas culturas institucionais e, por fim, entre as instâncias governamentais envolvidas. Isso deve ser suficiente para explicar a nossa opção para o título deste artigo: a articulação como agenda institucional para as políticas de formação de professores.

Iniciaremos com um quadro analítico e histórico das ações de formação de professores coordenadas pela COPEFOR e por outras unidades da PROGRAD e da UFPR ao longo da segunda década deste século. A quantidade e a diversidade de programas e de professores alcançados por essas ações são indiscutivelmente impressionantes. Será importante perceber, por outro lado, que foi justamente essa grande dispersão e pulverização de iniciativas que impediu à COPEFOR o cumprimento de uma de suas missões institucionais mais fundamentais: a consolidação de uma *política* de formação de professores. Atuando mais como uma agência de serviços e fomento, a COPEFOR pôde intervir pouco no sentido de incentivar a construção de uma agenda comum aos vários agentes incumbidos da formação docente inicial e continuada dentro e fora da UFPR.

No ano de 2017, início de uma nova gestão da reitoria, liderada pelo Prof. Ricardo Marcelo Fonseca, e início também de uma nova gestão no Ministério da Educação – nesse último caso, em decorrência da deposição da presidente Dilma Roussef – registram-se duas ordens de inflexões nesse processo. De um lado, vários programas abrigados na COPEFOR ou são desmobilizados ou sofrem cortes severos. De outro lado, a formação de professores se diversifica na UFPR, expandindo-se para além dos limites institucionais da PROGRAD. Para coordenar tanto os novos agentes quanto os novos desafios para as políticas de formação de professores na UFPR, à luz do novo contexto econômico e político que foi imposto ao país, torna-se imprescindível um novo desenho institucional. Ao final da nossa reflexão sobre as complexidades desses novos desafios diante de um cenário cada vez mais adverso, apontaremos que a resposta deverá vir da instituição de uma unidade *sui generis* na estrutura organizacional da UFPR, destinada a realizar a *articulação* entre os diversos agentes envolvidos, sejam eles internos ou externos à universidade ou à escola. O grande desafio dessa articulação institucionalizada será equilibrar decisões de continuidade e de ruptura com o legado de quase uma década de monitoramento de políticas governamentais de formação de professores na UFPR.

Cenário 1: a emergência dos programas

Numa entrevista concedida ao site do Instituto Humanitas da UNISINOS, em 03 de março de 2010, a primeira coordenadora da COPEFOR, Profa. Regina Maria Michelotto, reconstrói de modo bastante dramático o contexto em que se formaram os professores nas últimas décadas. Ela enfatiza, sobretudo, o fato de que devido a ausência de políticas de valorização profissional, os professores passaram a ser recrutados não mais entre os filhos da classe média ou média-alta, mas entre as classes populares, nas quais esses futuros professores constituem, na maioria das vezes, a primeira geração das suas respectivas famílias a chegar à universidade.

Isso representa um problema, mas também um ganho para a escola pública. Problema no sentido de que a esses candidatos falta acesso a livros, museus, concertos, viagens, palestras, debates, contato com pessoas familiarizadas com a cultura letrada desde o lar. Essa falta redundava em pouca base para os estudos, o que traz grandes dificuldades. O ganho se apresenta no fato de que tais professores, atuando nas escolas públicas do ensino fundamental e médio, têm maior conhecimento das condições de vida da clientela que as frequenta, podendo aproximar o trabalho docente da realidade desses alunos – o que é muito importante – com maior facilidade.

Para quem leciona nos cursos de formação de professores que podem ser considerados sérios, apresenta-se um grande desafio que é o de trabalhar conhecimentos fundamentais à função de professor, com estudantes que chegam com pouca base.” (MICHELOTTO, 2010)

O ganho em termos de identidade cultural e social do professor com os seus estudantes, igualmente, em sua maioria, oriundos das classes populares, corre o risco de se perder, se não for suplementado por ações formativas muito mais robustas e orgânicas que substituam as deficiências de base. Constatações como esta trouxeram a formação de professores para o centro das políticas de expansão e qualificação da educação pública nas últimas décadas. A universidade pública foi, portanto, desafiada a não apenas valorizar os seus tradicionais cursos de formação inicial de professores, mas de expandir a sua rede de interação

com a educação básica assumindo novas e urgentes tarefas formativas dos profissionais já atuantes nas escolas.

Uma série de novos programas institucionais foram, desde então, criados ou expandidos. A UFPR já possuía uma experiência em curso, no que diz respeito ao apoio à formação inicial, mediante a concessão de bolsa aos estudantes de graduação. Tratava-se do LICENCIAR, um programa institucional remanescente do antigo PROLICEN – Programa de Apoio às Licenciaturas, mantido pela Secretaria de Ensino Superior (SESu/MEC) a partir de 1994, mas extinto em 1996. Desde então, com recursos do seu próprio orçamento, a UFPR tem mantido o programa de maneira ininterrupta. Entre 2013 e 2017, foram os seguintes os números de projetos, docentes, bolsistas e voluntários apoiados pelo LICENCIAR:

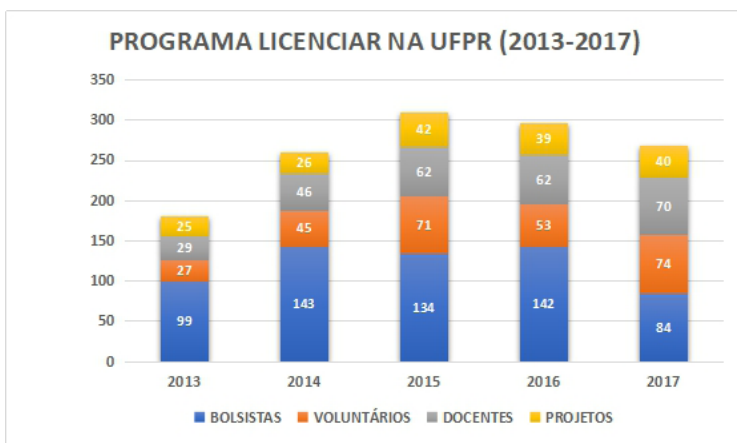


Tabela 1.

Ao examinar Tabela 1, fica evidente a expansão do LICENCIAR entre os anos de 2013 a 2015, fruto do aporte de recursos financeiros próprios da UFPR ao programa. No seu auge, 42 projetos eram desenvolvidos concomitantemente, em atividades que envolveram quase 270 participantes, entre docentes e estudantes bolsistas e voluntários. Atualmente, apesar dos cortes impostos

ao orçamento da UFPR para o ano de 2018, encontram-se em andamento 46 projetos, desenvolvidos por 97 estudantes bolsistas e 60 voluntários, sob a orientação e supervisão de cerca de 75 docentes, indicando uma retomada na expansão institucional do LICENCIAR, e o compromisso da UFPR com programas voltados à formação de professores.

Outro programa de longa data que merece destaque nas ações da UFPR, agora na formação continuada de professores atuando na escola básica, é o PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional. Este programa que tem a mesma sigla do amplo Plano de Desenvolvimento Educacional- PDE, criado pelo governo federal para induzir e fomentar políticas educacionais voltadas a melhoria da qualidade da educação básica, foi concebido no Paraná, especificamente para atender a demanda de formação continuada de professores, tendo em vista sua qualificação e valorização profissional. Mantido pelo Governo do Estado Paraná, e realizado por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED) em parceria com universidades, o PDE está em funcionamento desde 2007 e a UFPR participou de todas as dez edições, desde então. Embora o programa tenha sido modificado ao longo deste tempo, em sua última oferta, em 2017, ainda permitia ao professor da escola básica afastar-se das suas atividades docentes – integralmente, no primeiro ano, e parcialmente, no ano seguinte – para se dedicar à produção de conhecimento e ao desenvolvimento de ações, tendo em vista gerar mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense, sob a orientação de um professor das universidades participantes. São os seguintes os números de professores atendidos e de colaboradores (ministrantes e orientadores) do PDE ao longo da década 2007-2017:

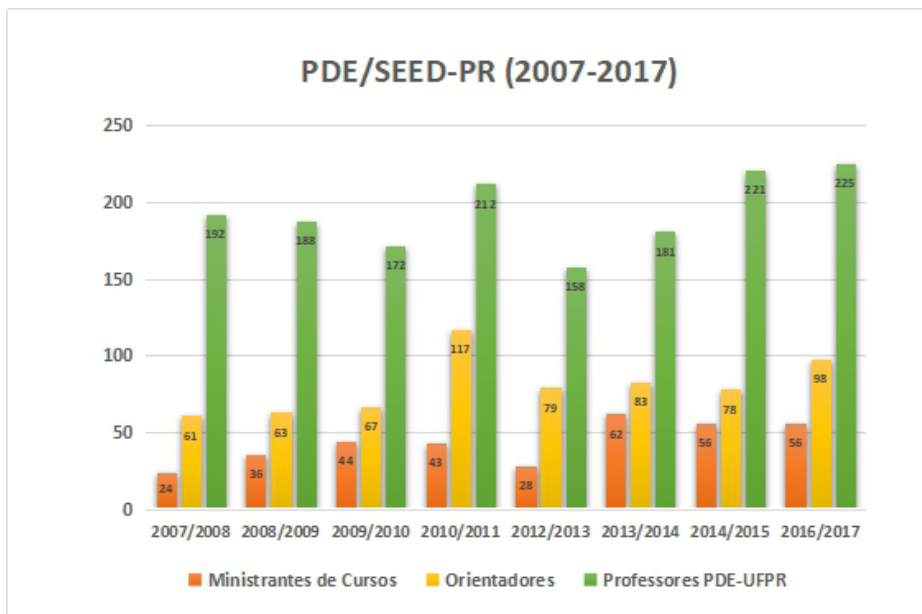


Tabela 2.

Assinala-se que desde o final da década de 2000, com investimentos jamais vistos nesse segmento, são lançados novos e robustos programas vinculados ao Governo Federal. A criação da Secretaria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) na Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) é um marco nesse movimento. A DEB/CAPES surgiu em 2007, quando a Lei 11.502/2007 atribuiu à CAPES a tarefa de “induzir e fomentar (...) a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas” (BRASIL, 2007; Art. 1º). Tal atribuição foi, então, consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Antes, no entanto, mais precisamente em 2006, o Departamento de Modernização e Programas da Educação Superior, da Secretaria de Educação

Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), lançou o primeiro edital do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). A UFPR teve projetos contemplados nos editais de 2006 e 2007 do Prodocência, com propostas que mobilizavam professores, futuros professores e professores atuando nas escolas públicas. Ainda em 2006, numa parceria entre o INEP (Instituto de Normas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira) e a CAPES, também foi lançado o primeiro edital do Programa Observatório da Educação (Obeduc). A UFPR participou do edital de 2008 do Obeduc, quando a parceria foi ampliada com a inclusão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC).

A partir de 2009, a UFPR participou de praticamente todos os editais lançados pela DEB/CAPES, com destaque para os editais do PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Novos Talentos (Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica) e o Life (Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores), além do Obeduc e do Prodocência, agora sob a gerência da DEB/CAPES. Os números resultantes da implementação desses programas na UFPR são bastante expressivos tanto em termos de público alcançado quanto em termos de agentes externos mobilizados (escolas e redes de ensino).

Há de se destacar, nesse contexto, o papel desempenhado pelo sistema UAB – Universidade Aberta do Brasil – no âmbito de formação docente inicial e continuada na UFPR. Instituído pelo Decreto nº 5.800, em 08 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006), o sistema UAB oferece, prioritariamente, cursos para a formação inicial e continuada dos professores, dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica por meio da educação a distância (EaD). A UFPR participa do sistema UAB desde sua criação e já no primeiro edital lançado no final de 2005, realizou a oferta de cursos voltados para a formação docente

inicial (Pedagogia) e continuada (especializações e aperfeiçoamentos). Desde então, foram abertas, aproximadamente, oito mil vagas nos editais subsequentes.

Na UFPR, o PARFOR atuou, predominantemente, na oferta de cursos de segunda licenciatura para professores da rede pública. O programa teve início apenas em 2012, com a oferta de uma turma de Formação Pedagógica (para professores que atuavam nas disciplinas de formação técnica no ensino médio ou pós-médio, com graduação em áreas nas quais não existem cursos de licenciatura) e outra de Licenciatura em Música. No ano seguinte, foram feitas mais três ofertas: Licenciatura em Física, Licenciatura em Sociologia e Licenciatura em Música. Os números dos últimos anos são os seguintes:

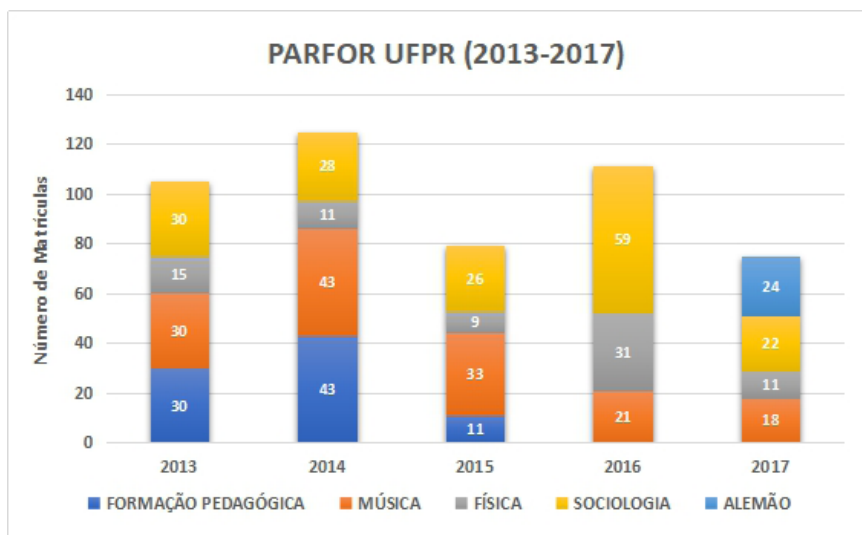


Tabela 3.

Atendendo a demanda da SEED/PR e das escolas de educação básica, mais de 80 professores realizaram o curso de formação pedagógica na UFPR para obtenção do título de licenciado até o ano de 2015. A maior parte das diplomações realizadas pelo PARFOR são provenientes dos cursos de segunda licenciatura em Física, Música e Sociologia, que, juntos, já atenderam aproximadamente

390 professores das escolas básicas em busca do título de licenciado nestas áreas. Mais recentemente a UFPR ofereceu o curso de segunda licenciatura em Alemão, que já se encontra com sua segunda turma em andamento, e atende cerca de 40 professores.

Dos programas mantidos pela DEB/CAPES, o que alcançou maior disseminação na UFPR foi o PIBID. O programa atingiu praticamente todos os cursos de licenciatura dos campi Curitiba, Palotina e Litoral, que juntos representam cerca de 90% das matrículas nos cursos de licenciatura da UFPR. Todos os níveis de ensino (educação infantil, educação fundamental e ensino médio) e todos os componentes curriculares estiveram representados no PIBID da UFPR entre 2009 e 2017. Os dados a seguir são relativos apenas aos últimos cinco anos:

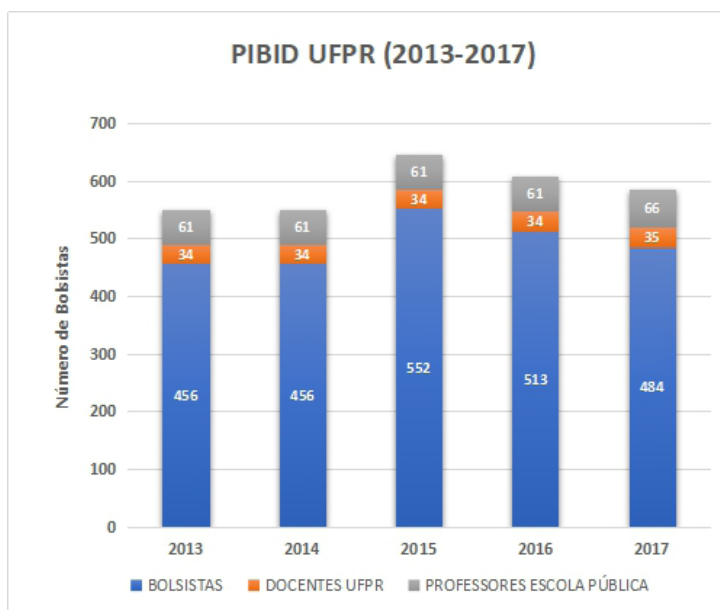


Tabela 4.

Considerado um dos mais eficazes e mobilizadores programas de fomento à formação inicial de professores já implementados no país, o PIBID na UFPR atingiu, desde sua implantação em 2009, um número bastante expressivo de licenciandos e de professores da educação básica e superior. Durante o quinquênio 2013-2017, conforme se constata na Tabela 4, o número de bolsistas atendidos anualmente superou os 500. Ao encerrá-lo abruptamente no início de 2018, para que fosse remodelado a fim de atender apenas estudantes dos primeiros períodos dos cursos, a CAPES interrompe um ciclo bem-sucedido de ações de fomento e valorização da atividade docente promovidas pelo PIBID. Atualmente, com previsão de início em meados de 2018, a UFPR conta com 15 projetos aprovados pelo novo edital reformulado do PIBID, sendo cerca de 360 estudantes atendidos, uma diminuição significativa com relação aos anos anteriores.

Cabe também destacar, nesse mesmo contexto, a instituição da Diretoria de Educação a Distância (DED) no âmbito da CAPES e o papel desempenhado pelo sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) no âmbito de formação docente inicial e continuada na UFPR. A UFPR participa do sistema UAB desde sua criação e, já no primeiro edital lançado no final de 2005, promoveu a oferta de cursos voltados à formação inicial (Pedagogia) e continuada (especializações e aperfeiçoamentos). Desde então, foram oferecidas, aproximadamente, oito mil vagas nos editais subsequentes.

Outros programas fomentados pelo Governo Federal, mas não vinculados à DEB ou DED/CAPES, também se destacam nas ações da UFPR no campo da formação de professores. São programas mantidos pela Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Nesse domínio, a ação com maior longevidade é a atuação da UFPR na oferta de cursos de formação continuada apoiados pela RENAFOR (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores). Essa rede, criada em 2010, tem como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

As instituições de ensino superior públicas, integrantes da rede, entre elas a UFPR, tiveram como atribuição ofertar cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas, nas seguintes áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. A grande maioria dos cursos ofertados pela UFPR foram em regime de colaboração com secretarias municipais e estaduais de educação e o público atingido por esses cursos é bastante expressivo:

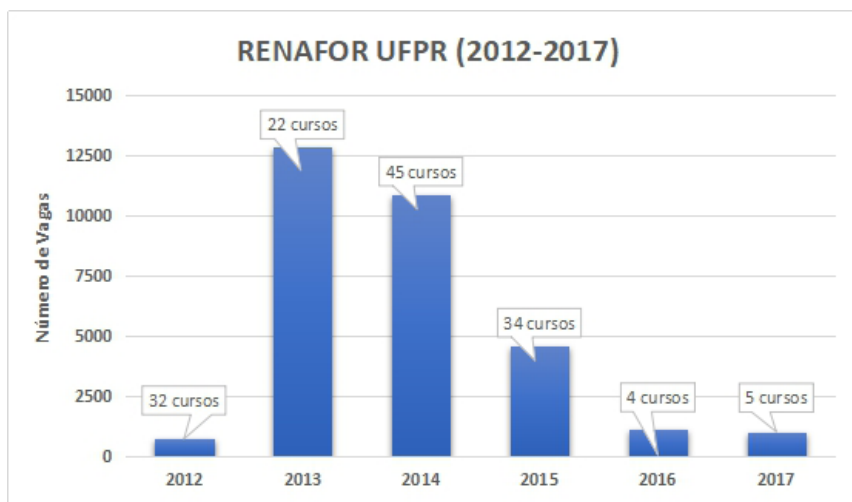


Tabela 5.

Além dos cursos RENAFOR – que mobilizaram, em 2015, ano de maior oferta simultânea de cursos, cerca de 2,5 mil formadores (tutores, supervisores, professores, pesquisadores e coordenadores) – a UFPR esteve presente de modo marcante em dois outros programas mantidos com recursos do FNDE e de grande envergadura: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

O PNEM foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, com objetivo de articular e a coordenar ações e estratégias envolvendo os governos federal e estaduais voltadas à elevação do padrão de qualidade do

ensino médio brasileiro. Ele se concentrou em coordenar o “redesenho curricular” demandado pelas escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e à formação continuada de professores desse segmento escolar. A participação da UFPR no PNEM foi liderada pela Profa. Mônica Ribeiro, que, entre 2013 e 2014, coordenou nacionalmente a elaboração dos cadernos de formação destinados às atividades de formação do programa – atingindo um público de 170.919 professores – e, entre 2014 e 2015, coordenou as ações formativas do programa no âmbito do estado do Paraná, atuando nas regiões de Curitiba e Paranaguá. Aos formadores das IES participantes, cabia realizar a formação dos orientadores de estudo, que, por sua vez, se tornavam responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio. No quadro abaixo, observa-se o alcance do programa nesse período:

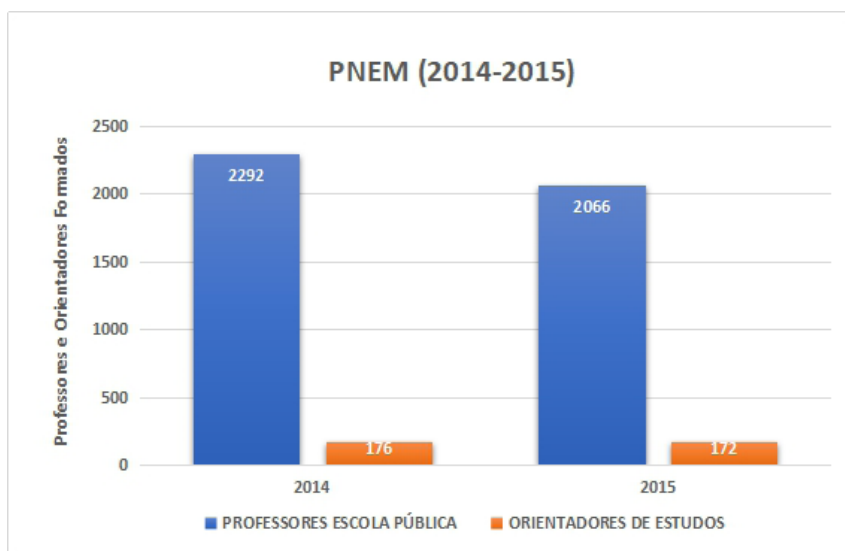


Tabela 6.

Por sua vez, o PNAIC, lançado em agosto de 2012, foi criado pela Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, sendo dirigido aos professores que atuam no ciclo de alfabetização, proporcionando-lhes formação

para o uso articulado dos materiais e das referências curriculares e pedagógicas fornecidos pelo MEC às redes participantes do Pacto. A participação da UFPR no PNAIC teve início em 2012 – em associação com o programa Pró-Letramento – sob a coordenação do Prof. Emerson Rolkouski. As ações estão concentradas na formação de professores das redes municipais, sobretudo na área de Língua Portuguesa e Matemática, por meio de cursos com duração variável entre 100 e 200 horas. A área geográfica e o público mobilizados e atendidos durante este período foram os seguintes:

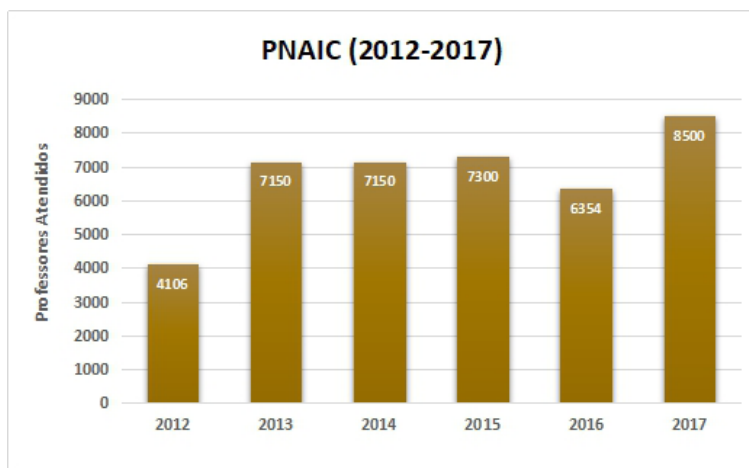


Tabela 7.

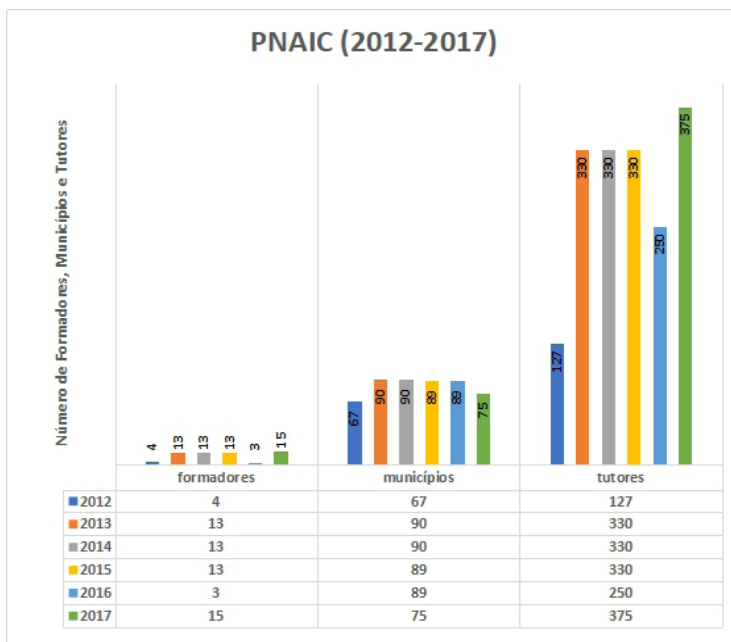


Tabela 8.

Cenário 2: a graduação e a pós-graduação

Os primeiros cursos de licenciatura da UFPR datam de 1938, quando foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná. Em meados da década seguinte, a Faculdade de Filosofia viria a se juntar ao agrupamento de faculdades remanescentes da então proscrita Universidade do Paraná a fim de restituir-lhe a condição de *universidade*. Desde a sua fundação em 1912, a Universidade do Paraná fora constituída, basicamente, das faculdades de Direito, Medicina e Engenharia. Em 1946, com a incorporação da Faculdade de Filosofia, alcança definitivamente o status de universidade. Quatro anos mais tarde, em 1950, ela é federalizada e recebe a denominação “Universidade Federal do Paraná” (para mais detalhes, ver VIEIRA & GONÇALVES, 2016).

Atualmente, a UFPR possui 48 registros de cursos de licenciatura no E-MEC, todos ativos. Nos processos seletivos, são ofertadas 40 opções de ingresso em cursos de licenciatura – as formas de ingresso de determinados cursos estão reunidas em ABI (área básica de ingresso). Em 2017, dos cerca de 30 mil estudantes de graduação da UFPR matriculados em cursos presenciais, sete mil eram estudantes de cursos de licenciatura. Tomados com base em certos agrupamentos por área de conhecimento, esses estudantes estão assim distribuídos:

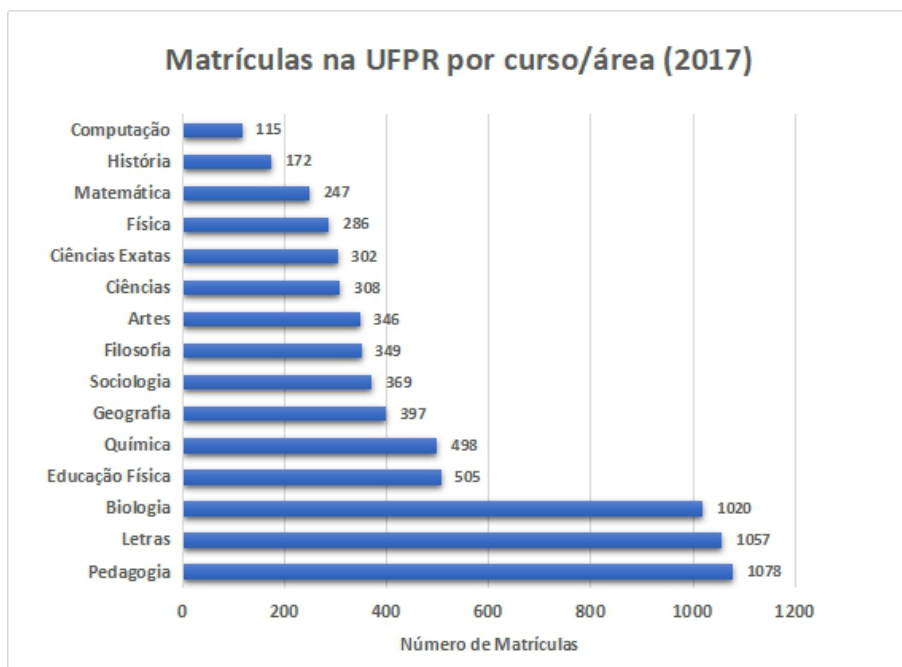


Tabela 9.

Os cursos de licenciatura estão presentes em nove das 16 unidades administrativas da UFPR (setores e campi avançados). Os estudantes matriculados nesses cursos em 2017 encontram-se assim distribuídos nessas nove unidades administrativas:

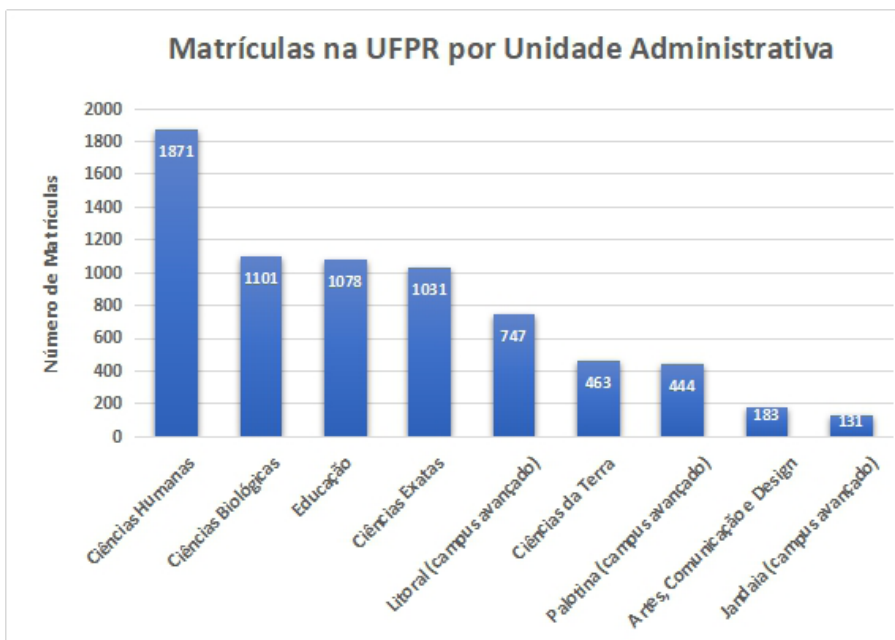


Tabela 10.

Ao lado da graduação, também merece destaque o engajamento da UFPR na oferta de oportunidade de formação nos programas de pós-graduação. O decano dessas iniciativas é o próprio Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que atualmente possui conceito 6 na avaliação da CAPES, admitindo em suas linhas de pesquisa egressos de quaisquer cursos de graduação, com predomínio para os egressos dos cursos de licenciatura. Tendo iniciado suas atividades em 1975 com a oferta de um curso de mestrado, voltou-se inicialmente à pesquisa sobre questões relativas ao planejamento educacional, área predominante de estudo privilegiado dos seus criadores. Entretanto, ao longo dos anos 1970 e 1980, o PPGE incorporou sucessivamente novas linhas de pesquisa na área de currículo, recursos humanos, educação continuada e, finalmente, cognição, aprendizagem e interação social. Em 2002, foi autorizado pela CAPES o início do doutorado. Após as últimas reformulações curriculares, a estrutura de organização do PPGE foi simplificada e, atualmente, o programa

se organiza em seis linhas de pesquisa: 1) História e Historiografia da Educação; 2) Políticas Educacionais; 3) Cultura, Escola; Ensino; 4) Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; 5) Diversidade, Diferença e Desigualdade Social; e, 6) Processos Psicológicos em Contextos Educacionais (para mais detalhes, ver CERVI, 1988).

A UFPR abriga ainda o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM), que, originado da linha de pesquisa Educação Matemática, existente entre 2001 e 2010 no PPGE, teve seu credenciamento em 2010 como curso de mestrado acadêmico na área de Ensino. Este programa tem sede no Setor de Ciências Exatas e nas palavras dos seus proponentes, as pesquisas desenvolvidas no PPGECM objetivam “fornecer elementos conceituais e metodológicos para a formação de profissionais com perfil de pesquisador, aptos a seguir carreira acadêmica, bem como formar professores capazes de ser ‘formadores de formadores’ indo, dessa maneira, além de sua própria profissionalização” (PPGCEM, 2018).

Também, desde 2013, teve início um novo programa de pós-graduação no mesmo Setor de Educação, o Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn). Trata-se de um mestrado profissional, cujo objetivo central é justamente “promover a formação de profissionais da Educação Básica no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* no campo da educação, em especial, em relação ao que se refere à teoria e à prática de ensino” (PPGE-TPEn, 2018a). O PPGE:TPEn reforça, assim, o engajamento do Setor de Educação no campo da formação de professores, compreendido como resultado da “responsabilidade assumida com as comunidades e com os sistemas públicos de ensino”, e se propõe a “reforçar o compromisso institucional da UFPR com o desenvolvimento do Ensino no Estado do Paraná, bem como responder às expectativas sociais no que se refere à qualificação do trabalho docente.” (PPGE-TPEn, 2018b)

À criação do PPGE:TPEn, seguiu-se o surgimento de outros mestrados profissionais voltados aos mesmos objetivos, cada qual concentrado em uma determinada área de conhecimento – as áreas que comportam abordagens como

“ensino de”. São os mestrados profissionais instituídos em redes, envolvendo diversas instituições públicas de ensino superior, incluídos no ProEB (Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica) mantido pela CAPES. O primeiro – e talvez ainda hoje o mais abrangente – foi o PROFMAT, que, entre 2011 e 2017, recebeu mais de mil estudantes somente no Paraná e que, na UFPR, desde 2013, já conferiu título de Mestre em Matemática a 49 professores da educação básica. Na UFPR, o exemplo da matemática foi seguido pela filosofia (PROF-FILO), química (PROF-QUI), história (PROF-HISTORIA), biologia (PROF-BIO) e, mais recentemente, pela sociologia (PROF-SOCIO), além dos professores da área de ciências ambientais do Setor Litoral (Matinhos-PR), que mantêm um polo local do PROFCIAMB (Programa de Pós-Graduação em Rede para o Ensino das Ciências Ambientais).

A UFPR mantém, portanto, um conjunto de sete mestrados profissionais, constituídos em rede, e voltados a professores da educação básica, além de sediar nacionalmente um deles, o PROF-FILO. O número de vagas ofertadas em cada um desses núcleos ainda é modesto, mas o crescente ingresso de professores da UFPR e de outras instituições conveniadas no corpo docente desses programas permite antever que, a médio prazo, as vagas poderão ser expandidas significativamente.

Cenário 3: a nova ordem normativa

Foi essa massa crítica constituída por cursos, programas e ações diversas voltadas à formação de professores que a gestão liderada pelo Prof. Ricardo Marcelo Fonseca encontrou quando assumimos a reitoria da UFPR, no início de 2017. Antes do encerramento do seu primeiro ano de mandato, foi formulado e submetido ao Conselho de Planejamento e Administração (COPLAD) da UFPR o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência prevista para o quinquênio 2017-2021. Entre as metas traçadas por esse documento, figura o seguinte objetivo estratégico (o quarto na série relativa ao ensino de graduação): “Fortalecer a formação inicial e continuada de professores da educação básica

em articulação com as redes de ensino públicas municipais e estadual e em parceria com o MEC e a CAPES.” No detalhamento desta meta, consta:

“A formação de professores é um compromisso central e fundador da UFPR.(...) No intuito de melhorar e ampliar essas ações formativas, tanto inicial (1ª e 2ª Licenciaturas) quanto continuada (cursos, atividades, especialização, mestrado, doutorado, projetos comunitários em educação pública), voltadas para a docência na educação básica, projeta-se fortalecer a articulação interna entre diferentes unidades, comissões e comitês envolvidos na área, bem como a articulação externa entre a Universidade e as redes públicas de ensino responsáveis pela política e a gestão da educação básica, por meio das suas instituições escolares, gestores, técnicos e fóruns dirigentes.” (UFPR, 2017)

Esse texto reafirma a centralidade da formação de professores no projeto pedagógico e estratégico da UFPR. São propostas ações que consistem basicamente em promover de forma mais qualificada uma ampla *articulação*: entre os vários agentes internos (programas, cursos, projetos, comissões, comitês etc.) e externos (fóruns, secretarias, escolas, professores etc.). Mas a articulação, enquanto modo de ampliar e melhorar as ações formativas, também se estende aos próprios segmentos da formação (inicial e continuada) e da própria universidade (ensino, pesquisa e extensão). O desafio seria, então, conferir a qualquer segmentação nesse domínio um caráter meramente formal e nominal, a tal ponto que, na prática, isto é, na sua materialidade, todas as ações ocorressem de modo estritamente articulado e indissociável. O amadurecimento desse entendimento se impõe pela própria história que, resumidamente, reconstruímos nas páginas anteriores. A enorme diversidade de ações de formação docente parece, por si mesma, exigir a instituição de um ponto de convergência e articulação, a fim de que se possa evitar a sobreposição e a dispersão de esforços em face de um mesmo objetivo. Mas, antes de prosseguirmos nessa direção, vale elencar uma série de indutores externos que também foram decisivos para o entendimento incorporado ao PDI 2017-2021 da UFPR.

Em primeiro lugar, é preciso levar em consideração as referências estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, em particular, nas Metas 15 e

16. A primeira determinou a universalização entre os professores da educação básica da formação em nível superior e em cursos de licenciatura. Entre as estratégias para que 100% dos professores das escolas possuam esse grau de formação, merecem destaque aqui a deliberação de realizar um diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação (15.1); de promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura (15.6); de ampliar os programas institucionais de iniciação à docência (15.3); de valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação inicial de professor (15.8); e de fomentar cursos técnicos e tecnológicos destinados à formação dos funcionários das escolas (15.10). A segunda – Meta 16 – diz respeito à formação em nível de pós-graduação e à formação continuada específica para cada área de atuação. O objetivo, neste caso, é atingir 50% dos professores da educação básica com mestrado e/ou doutorado e 100% deles com acesso à formação continuada na área de conhecimento em que de fato atuam. Entre as estratégias para que isso ocorra, destacam-se o dimensionamento da demanda e o fomento da oferta de formação continuada pelas instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados e dos Municípios (16.1) e a consolidação de uma política nacional de formação de professores da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias e instituições formadoras (16.2).

Dois resultados já consolidados do PNE lançaram novos desafios e conferiram atribuições aos gestores universitários no que diz respeito à formação docente. Primeiro, as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores (Res. CNE/CP nº 02/2015) determinou que as instituições formadoras definissem “no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica *articuladas às políticas de valorização desses profissionais* e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução” (BRASIL, 2015; Art. 9º; *itálicos acrescentados*). O mesmo se repete mais adiante, a respeito da formação continuada:

“A instituição formadora, em efetiva *articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os*

sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.” (BRASIL, 2015; Art. 17, § 2º; *itálicos acrescentados*)

Estava, desse modo, bem delineada a responsabilidade das instituições formadoras de articular as suas ações formativas com as políticas de gestão e valorização dos profissionais da educação conduzidas pelos sistemas e redes de ensino. Essa orientação foi, em seguida, reafirmada no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que definiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Entre outras providências, foram estabelecidas diretrizes para a implementação das Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, mediante um Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica destinado a “suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias.” (BRASIL, 2016; Art. 3º, inciso III). Por fim, e talvez de modo ainda mais direto e incisivo, a Portaria 158/2017 – CAPES, que deu contornos ainda mais nítidos à necessidade de uma política institucional de formação de professores, mediante quatro exigências centrais: 1) firmar no PDI e PPI compromisso com a formação inicial e continuada de professores para a educação básica; 2) integrar-se com as redes de educação básica; 3) articular as licenciaturas, a pesquisa e a extensão; 4) *integrar a política de formação de professores da educação básica na IES por meio de um colegiado composto por representantes das redes de educação básica*, dos programas de formação de professores, das licenciaturas em suas diferentes áreas, da extensão e da pós-graduação que atuam na formação de professores da educação básica.

A partir da segunda metade da década de 2010, havia assim um conjunto normativo sobre a formação de professores totalmente novo e razoavelmente bem articulado, constituído pelas Metas 15 e 16 do PNE, a Res. 02/2015 – CNE, o Decreto nº 8.752/2016 e, finalmente, a Portaria 158/2017 – CAPES. Foi, pois,

em resposta a esse novo cenário normativo que o PDI 2017-2021 incorporou, na condição de quarto mais relevante objetivo estratégico do ensino de graduação, “a articulação interna entre diferentes unidades, comissões e comitês envolvidos na área [de formação docente], bem como a articulação externa entre a Universidade e as redes públicas de ensino responsáveis pela política e a gestão da educação básica”. Restava decidir qual a instância institucional deveria de fato se ocupar dessa tarefa, uma vez que a amplitude das articulações propostas – e, de fato, exigidas – extrapolava as atribuições de qualquer pró-reitoria tomada isoladamente, notadamente as da PROGRAD. Será justamente, nesse contexto, que serão evidenciadas as limitações da COPEFOR (Coordenadoria de Políticas de Formação de Professores) e a necessidade de uma nova instância dentro da estrutura organizacional da UFPR que comporte os encargos gerenciais e institucionais decorrentes da nova ordem normativa para a formação docente arquitetada à luz do PNE 2014-2024.

O futuro: o modelo dos Institutos UFPR

Por certo, a COPEFOR poderia ser reformada ou reformulada para se adequar aos novos encargos e, assim, estar apta a conduzir as políticas de formação de professores na UFPR, conforme fora originalmente planejada. Todavia, além do vínculo estrito com uma única pró-reitoria – a PROGRAD –, à COPEFOR não restaria inserção orgânica significativa em espaços institucionais onde, de fato, ocorrem as ações formativas. Mostrou-se, portanto, necessário projetar uma unidade administrativa com características particulares, com o objetivo de enfrentar os desafios centrais que se apresentavam e que poderiam ser sintetizados numa única palavra: *articulação*. Para tanto, era preciso ter sobretudo capilaridade e representatividade.

Tomemos como ponto de partida a articulação interna. Espera-se que se mostre nos nexos entre formação inicial e formação continuada; entre a graduação e a pós-graduação; entre a formação pedagógica e a formação específica; entre ensino, pesquisa e extensão na formação docente. Isso, de

pronto, requer mobilizar cerca de 40 cursos de graduação, situados em nove unidades administrativas (setores) distintas e em cinco municípios (Curitiba, Matinhos, Palotina, Jandaia do Sul e Pontal do Paraná); sete mestrados profissionais em rede (à exceção de um, todos do gênero PROF), nas áreas de Matemática, História, Filosofia, Química, Sociologia, Biologia e Ciências Ambientais, além de três programas de pós-graduação com sede local, nas áreas de educação (acadêmico e profissional) e ensino de ciências e matemática. Requer mobilizar também um conjunto relativamente vasto de programas institucionais e federais: PDE, PARFOR, UAB (Universidade Aberta do Brasil), PIBID e LICENCIAR, além de um número bastante expressivo de projetos e programas de extensão com envolvimento ou inserção em escolas de educação básica. Por fim, a articulação interna desejada deve alcançar também as próprias pró-reitorias responsáveis pelo fomento e acompanhamento de todas essas ações: PRPPG (Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação), PROEC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura) e PROGRAD.

Mas a articulação realmente fundamental é, de fato, aquela que se estende para além dos muros da universidade. Distinguem-se como elos indispensáveis dessa almejada articulação externa a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as Secretarias Municipais de Educação (no mínimo, de Curitiba e região metropolitana, além de Matinhos, Palotina, Jandaia do Sul e Pontal do Paraná) e as próprias escolas e suas respectivas comunidades, além das associações de classe (sindicatos, diretórios acadêmicos e grêmios estudantis) e demais entidades da sociedade civil com inserção ou atuação nas questões educacionais. É importante observar que muitos desses agentes não possuem qualquer vínculo orgânico com a vida universitária. Mobilizá-los para intervir na gestão dos programas e ações de formação docente será um desafio que demandará competências que atualmente não estão incorporadas à cultura administrativa da universidade. Portanto, será fundamental direcionar o projeto de uma unidade administrativa para que evite, digamos, “fazer mais do mesmo”; para que seja suficientemente ousado e inovador para conduzir

e sustentar um complexo processo de articulação entre agentes e culturas institucionais tão diversas e assimétricas.

Para tanto, temos grande expectativa nas possibilidades abertas pelos chamados *Institutos UFPR*, que a atual reitoria da universidade apresentou recentemente para discussão com a comunidade universitária. De modo muito resumido, os institutos seriam novas unidades administrativas dispostas de modo transversal à hierarquia organizacional da universidade, sendo, portanto, de abrangência intersetorial e interdepartamental, além de ser de natureza interdisciplinar e de caráter permanente. Mas por que isso seria mesmo necessário? Por que promover novas unidades administrativas, numa estrutura que muitos já reputam como excessivamente inchada e dispendiosa? Justamente, porque os institutos não se destinam a “fazer mais do mesmo”; eles se destinam a fazer aquilo que as atuais unidades administrativas (departamentos, coordenações, direções etc.) ou não fazem de modo algum ou fazem de maneira precária. Mas, o que fariam os institutos que as atuais unidades administrativas não fazem ou não podem fazer? Aos institutos caberia inserir-se como uma interface entre a universidade e a sociedade, aproximando as competências da universidade das demandas da sociedade, promovendo a cooperação massiva, sistemática e permanente entre a universidade e os demais agentes da comunidade externa, potencializando as intervenções da universidade e evitando a dispersão de esforços e sobreposição de ações.

O que temos em mente nunca foi anular ou menosprezar a importância do que foi realizado no âmbito da COPEFOR. Ao contrário, queremos construir algo que potencialize o seu legado – catalizadora da inserção da formação docente na agenda institucional da UFPR –, mas que também nos permita promover as articulações atualmente demandadas. Temos, nesta direção, arquitetado uma modalidade de implementação da proposta dos Institutos UFPR para atender a ambos os objetivos. O instituto encarregado dessa tarefa, além de incorporar em sua estrutura representações de todos os agentes envolvidos nas articulações que precisamos implementar, funcionaria como uma interface de interação permanente entre a universidade e a escola. Se conseguirmos levar

adiante esse programa institucional, restaria evidente que a COPEFOR foi, de fato, convertida numa semente que, ao germinar, deixou em seu lugar algo muito mais empoderado e enraizado para realizar aquilo que foi na origem a sua missão: coordenar a política de formação de professores na UFPR.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.800, em 08 de jun de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 jul 2018.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de jul de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm> . Acesso em: 24 jul 2018.

BRASIL. Decreto n. 6.755, de 29 de jan. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 23 jul 2018.

BRASIL. Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm> Acesso em: 24 jul 2018.

BRASIL. Portaria CAPES n. 158/2017, de 10 de agosto de 2017. Dispõe sobre a participação das Instituições do Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/.../11082017-PORTARIA-N158-de-10-08-2017>> Acesso em: 23 jul 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de Jul. de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 23 jul 2018.

CERVI, R. M. O Programa de Pós-Graduação em Educação: notícia histórica. **EDUCAR**, n. 7, v. 1-2, p. 169-174, jan./dez. 1988. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/36184/22335>>. Acesso em: 27 jul 2018.

CLÍMACO, J.C.T.S.; NEVES, C.M.C.; E LIMA, B.F.Z. “Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil” **RBPB**, Brasília, v. 9, n. 16, abril de 2012.

MICHELOTTO, R. M. “Quem vai ser o professor do futuro? Entrevista especial com Regina Maria Michelotto” **Humanitas On-Line**, São Leopoldo. 03 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/30277-quem-vai-ser-o-professor-do-futuro-entrevista-especial-com-regina-maria-michelotto>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

OECD. **Effective Teacher Policies: Insights from PISA**. Paris: OECD Publishing, 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en> <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>

PPGECM. Apresentação. 2018. Disponível em: <<http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PPGE-TPEn. Objetivos. 2018a. Disponível em: < <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgemp/objetivos/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

PPGE-TPEn. Proposta Curricular. 2018b. Disponível em: < <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgemp/proposta-curricular/>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

UFPR. Plano de Desenvolvimento Institucional 2017-2021. Disponível em: <<http://www.proplan.ufpr.br/portal/pdi/PDI%20UFPR%202017-2021.pdf>>. Acesso em: 11 jul 2018.

VIEIRA, C. E.; GONCALVES, N. G. “Formação de Professores no Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (1938-2010)”. **Educ. Real.**, v. 41, n. spe, p. 1441-1464, Dec. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623667656>>. Acesso em: 11 jul 2018.

Agradecimentos à Marilene Reimer, pela coleta e sistematização da maioria dos dados utilizados na confecção das tabelas deste artigo.

A Universidade Federal do Tocantins no enfrentamento da problemática do fluxo da graduação via programas institucionais

The Federal University of Tocantins in the framework of the problem of the flow of graduation via institutional programs

Vânia Maria de Araújo Passos

Maria José de Pinho

Ana Lúcia de Medeiros

Resumo: Em conformidade aos objetivos da missão institucional, um dos focos do debate na UFT, por parte dos gestores, docentes e discentes, são as dificuldades dos acadêmicos em desenvolver um fluxo dentro de uma temporalidade e um aprendizado esperados. Assim, a UFT, aprovou no ano de 2017, a Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica, que integrando programas e projetos vinculados à diversas pró-reitorias, em consonância ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Plano de Desenvolvimento Institucional – 2016-2020 (PPI) e aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs). São ações que proporcionam o suporte didático-pedagógico, para minimizar as deficiências no processo de aprendizagem, propiciando a permanência e sucesso acadêmico, valendo-se dos índices de evasão, retenção e abandono de cursos na UFT. Entretanto, destacamos os desafios da integração dessas ações na perspectiva da interdisciplinaridade, ressaltando a necessidade de identificar os reais impactos desses programas na vida dos discentes e docentes e da educação superior. Compreendemos que à medida em que a universidade tem maior conhecimento sobre seus resultados, ela poderá implantar políticas e ações que venham sanar os problemas, antes que eles tomem dimensões mais significativas e comprometam de forma mais contundente os objetivos e metas institucionais.

Palavras-chave: Formação acadêmica; evasão; programas educativos.

Abstract: *According to the objectives of the institutional mission, one of the focus of the UFT's debate, by managers, teachers and students, is that there are difficulties amongst academics in developing a flow within an expected temporality and learning. Thus, the UFT approved in 2017 the Policy for Student Assistance and Academic Training, which integrates programs and projects linked to several pro deans, in line with the Institutional Pedagogical Project (PPI), Institutional Development Plan - 2016-2020 (PDI) and to the Pedagogical Projects of Courses (PPCs). They are actions that provide didactic-pedagogical support, to minimize the deficiencies in the learning process, propitiating the permanence and academic success, using the rates of evasion, retention and abandonment of courses in the UFT. However, we highlight the challenges of integrating these actions in the perspective of interdisciplinarity, highlighting the need to identify the real impacts of these programs on the lives of students and teachers and higher education. We understand that as the university becomes more aware of its results, it can implement policies and actions that will heal problems before they take on more significant dimensions and more forcefully undermine institutional goals and objectives.*

Keywords: *Academic background; evasion; educational programs.*

A UFT e a política de assistência estudantil e formação acadêmica

O Ensino Superior no Brasil se depara, cada vez mais, com acadêmicos que apresentam dificuldades para atingir os objetivos curriculares prescritos, impostos pela necessidade de desenvolver competências e habilidades demandadas pelo mundo contemporâneo.

Dentre as diversas concepções e modelos de universidade, a tendência de uma concepção utilitarista ou funcionalista da educação e de currículo, instaura, na universidade, a discussão sobre o seu papel em atender às demandas do mercado e, assim, a produção de conhecimento que se dá na universidade deve agregar tecnologia e inovação aos produtos a serem consumidos pela população. Ocorre a “transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em

produto de valor potencialmente econômico” cujas implicações epistemológicas para a própria ciência, resultaram em considerá-la também como mercadoria (SILVA; BERALDO, 2008, p. 311).

Mancebo e Fávero (2004, p. 20) registram que, na universidade, esta lógica reforça uma “submissão da educação aos interesses imediatos do mercado” reforçando o processo de privatização em “atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia e participação” no que se refere à formação de profissionais nos cursos de graduação.

Esta lógica constitui-se como uma das contradições da Universidade, pois “inviabiliza a noção de verdadeira solidariedade e de projeto coletivo” (CUNHA, 1999, p. 134)

Consideramos, contudo, que o papel do Ensino Superior não é somente repassar e produzir conhecimentos teóricos, científicos e culturais. Ele é responsável por proporcionar a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autoreflexivo, o que implica refletir sobre a organização de práticas pedagógicas e de metodologias de ensino. É urgente ampliar nosso compromisso de formação com diferentes propostas pedagógicas, investindo, quer no âmbito da docência, das aprendizagens e da avaliação, quer na gestão das instituições formadoras do Ensino Superior, para que se possa delas fazer verdadeiros instrumentos de intervenção, promotores do sucesso acadêmico dos estudantes, dos docentes e da própria instituição e, assim, conforme Coelho (2012), tornando a educação significativa para todos os envolvidos.

É neste campo potencial de (re)significação do próprio conhecimento e da educação superior, que destacamos que o sujeito interpreta o mundo e a este dá um sentido. E ao interpretá-lo e apreendê-lo, estabelece a relação com a construção de si próprio. Nesta construção, este sujeito estabelece uma relação intersubjetiva com o outro sujeito, com o mundo acadêmico e com sua formação profissional, que permite propiciar a mudança de si próprio com vistas à transformação do mundo.

E, assim, a relação entre o sujeito e o objeto evidencia um sujeito – o futuro profissional, que deve se relacionar, e trabalhar, com um objeto – a formação profissional. Esta especificidade precisa ser desvelada tendo em vista a compreensão de como o sujeito se percebe no interior da sua formação profissional.

A universidade, enquanto instituição de educação superior, deve propiciar uma postura crítica, inovadora e criativa, que rompa a linearidade, a ordenação e hierarquia rígida do conhecimento e valoriza o indivíduo como um sujeito ativo.

Conforme Coelho (2012, p. 25), a universidade:

Pressupõe a educação, não como treinamento para o trabalho, o sucesso nos negócios e na vida, mas que *forme* o ser humano, ensinando-o a *pensar* as ideias, a prática, a vida coletiva e pessoal, a reconhecer e afirmar a preeminência da realização da sociedade justa e excelente sobre os interesses das partes, dos indivíduos e grupos.

Em busca de atingir um dos objetivos da sua missão - a formação integral dos seus estudantes, a Universidade Federal do Tocantins –UFT, tem se empenhado em desenvolver projetos educativos, visando ao aperfeiçoamento da qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

As dificuldades dos acadêmicos em desenvolver um fluxo dentro de uma temporalidade e um aprendizado esperados, tem se constituído em um foco do debate na UFT, por parte dos gestores, professores e acadêmicos.

No estudo de Cunha e Morosini (2013, p. 83) são abordadas questões de Silva, Zorzo e Serafim (2002), em que o:

acesso à universidade supõe uma escolha, uma decisão por um curso ou outro, visando a uma profissão futura, a uma carreira profissional. Porém, uma decisão não é um processo isolado, mas um ato contínuo que se define com o alcance da

maturidade (p.277). No entendimento das autoras, “poucos estudantes se dão conta que essa decisão abrange muito mais do que a escolha de um curso ou ocupação” (e que implica) “a elaboração de uma identidade ocupacional concomitante à identidade pessoal” (p. 277). Para as autoras, essa falta de maturidade irá influenciar, mais tarde, na decisão do estudante de abandonar o curso no qual se matriculou.

Desta forma, destacamos o direito à educação de qualidade, como um princípio fundamental para as políticas e gestão da educação, seus processos de organização, planejamento, desenvolvimento e regulação, assim como para o exercício da cidadania.

Segundo Coelho (2012, p. 92),

entre o homem, a sociedade, a cultura, a educação, a escola e o saber, a relação é intrínseca, de modo que cada uma dessas realidades não existe sem as outras e, ao mesmo tempo, delas se diferenciam, com elas não se identifica.

Sob esta perspectiva é que a evasão, a retenção e o abandono na universidade devem ser pensados a partir da conjunção de vários fatores e variáveis que propiciam sua evidência, para além dos índices numéricos e/ou percentuais, visando não só o sucesso de um fluxo, mas a permanência e vivência do aprendizado dos acadêmicos, com qualidade, de modo a não “naturalizar” o fenômeno da evasão na educação superior.

Num estudo realizado por Cunha e Morosini (2013, p. 86), é citada a conclusão do trabalho de Reid e destaca que o processo de naturalização da evasão

impede que a instituição conheça o seu real dimensionamento e que a evasão ocorra pela ação conjunta de diversos fatores, mas que, muitas das vezes, o aluno não percebe esses fatores

e justifica sua saída da universidade baseando-se em apenas um motivo, embora alguns desses motivos possam ser minimizados e até mesmo combatidos através de uma política institucionalizada para todos os cursos, mas, para isso, é preciso saber reconhecer esses motivos.

Assim, a UFT busca investir em estratégias e práticas que lhe permita conquistar melhores resultados, tanto na avaliação do Ministério da Educação quanto no prestígio revelado pelos egressos à sociedade. Isso já constitui, por si só, motivo para investir em formas alternativas para assegurar a permanência dos acadêmicos e estimular a aprendizagem.

Cunha e Morosini (2013, p. 88), destacam, a partir dos estudos realizados:

[...] que os trabalhos tomados como referência para este estudo consideram algumas medidas a serem tomadas pelas instituições de educação superior, tanto dirigidas aos estudantes, como aos professores, quais sejam: a) atenção à formação inicial; b) apoio da assistência estudantil; c) investimento na formação continuada e no desenvolvimento profissional do corpo docente; d) construção da identidade profissional para orientar as escolhas.

No ano de 2017, a UFT aprovou a Resolução 26/2017, que dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da Universidade Federal do Tocantins que

constitui-se num conjunto de programas, ações e serviços integrados com vistas à inclusão social, à produção de conhecimento, à melhoria do desempenho acadêmico e à formação plena do estudante. Deve viabilizar a igualdade de oportunidades e agir, preventivamente, nas situações de

retenção e evasão decorrentes de fatores socioeconômicos, pedagógicos e culturais.

No texto da política, em seu artigo 1º apresenta-se a finalidade de:

[...] ofertar apoio e orientação acadêmica, condições de inclusão social, possibilitando a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação presencial.

Parágrafo único. Os programas de assistência estudantil da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest) visam garantir a permanência dos estudantes na UFT, atendendo prioritariamente os estudantes com vulnerabilidade socioeconômica.

Os programas que compõem a Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica são desenvolvidos pelas Pró-reitorias de Assuntos Estudantis (Proest), Pró-reitoria de Graduação (Prograd), Pró-reitoria de Extensão (Proex) e Pró-reitoria Pesquisa e Pós-graduação (Propesq).

Dentre os programas no âmbito da Prograd, destacaremos, neste trabalho: Programa de Educação Tutorial – PET; Programa de Monitoria – PIM; Programa de Monitoria Indígena – PIMI; Programa de Bolsa a Iniciação a Docência – PIBID; Programa de Apoio ao Discente Ingressante – PADI, Programa de Monitoria de Inclusão Acadêmica – PMIAC; Programa de Formação Continuada Docente – PROFOR.

São programas vinculados aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Plano de Desenvolvimento Institucional – 2016-2020 (PPI), que visam ao atendimento de acadêmicos da UFT, proporcionando-lhes suporte didático-pedagógico, para minimizar as deficiências no processo de aprendizagem, propiciando a permanência e sucesso acadêmico, valendo-se dos índices de evasão, retenção e abandono de cursos na UFT.

Fluxo da graduação da Universidade Federal do Tocantins: Evasão, Retenção e taxa de diplomados

Dentre os diversos conceitos acerca da evasão, destacamos o trabalho da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras que definiu evasão como “a saída definitiva do aluno do seu curso de origem, sem concluí-lo” (ANDIFES, 1996). Ao mesmo tempo, mede-se a evasão em três níveis: a evasão do curso; a evasão da instituição e a evasão do sistema que significam, respectivamente, o desligamento do estudante do curso superior, da instituição e do abandono definitivo do sistema (ANDIFES, 1996).

Entretanto, Santos e Silva (2011, p. 260), ao citar Ribeiro, destacam que:

a evasão seria um fenômeno que revela uma crítica à universidade que não consegue se estruturar de modo compatível com novos modos de comportamento. Para ele, a evasão pode ser vista como uma reação às fronteiras disciplinares que permeiam o que a instituição oferece a seus estudantes.

Esta crítica nos remete à repensar não só a prática pedagógica, mas a compreensão das relações pessoais que se estabelecem na instituição educativa para o trabalho com o conhecimento e deste com a realidade e o mundo do trabalho.

Não podemos deixar de destacar as relações interpessoais e intersubjetivas, construídas no ambiente universitário que envolvem o movimento intercultural e intergeracional entre docentes, técnicos, discentes e comunidade externa à universidade.

Santos e Silva (2011, p. 259) abordam esta questão, a partir de estudo de diversos autores, e destaca que “as diferenças geracionais entre professores e alunos não se manifestam somente no manejo de conteúdos informativos, mas também nos estilos de acesso e uso da informação.”

E, estas questões, nos remetem ao conceito de retenção que é abordado uma vez que o mesmo tem estreita relação com o fenômeno da evasão. Retenção é a permanência de alunos nas atividades normais do curso além do prazo

previsto para a sua conclusão (VIEIRA, 2013). O estudo produzido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão definiu retido, o aluno “que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE [Conselho Federal de Educação], ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade” (ANDIFES, 1996).

A identificação de causas para o abandono de cursos é complexa, pois não se pode atribuí-las apenas a um agente. Elas envolvem fatores internos, como a estrutura e dinâmica da instituição e/ou externos, como as condições socioeconômicas e culturais e aspectos individuais do estudante (ANDIFES, 1996).

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão apontou um conjunto de fatores causadores da evasão dos alunos de graduação. Os fatores foram agrupados em três ordens: a) fatores referentes a características individuais do estudante; b) fatores internos às instituições; e c) fatores externos às instituições. Entre os fatores do primeiro grupo estão os relacionados à habilidade de estudo, à personalidade, formação anterior, dificuldades de adaptação à vida universitária, entre outros. No segundo grupo estão os fatores as questões didático-pedagógicas, aqueles relacionados ao projeto do curso, falta de formação pedagógica do docente e mesmo o seu desinteresse, falta de estrutura de apoio ao ensino, a exemplo de laboratórios, entre outros. E, por fim, quanto aos fatores externos destacam-se os relativos ao mercado de trabalho, reconhecimento social da carreira escolhida, conjuntura econômica, dificuldades financeiras do aluno e as dificuldades da universidade em se atualizar frente aos avanços tecnológicos, econômicos, pedagógicos e sociais.

Tinto e Cullen (1973) analisando os resultados de alguns estudos sobre evasão destacam que, o efeito do *status* social sobre a persistência (permanência) do aluno na escola, todos mostram uma relação direta entre a estrutura familiar e a permanência na escola. Os autores encontraram em suas pesquisas que o aumento de matrículas no ensino superior decorrente da maior facilidade do acesso, elevou as taxas de evasão. Eles criaram um modelo para a evasão que se apoiava em duas teorias do comportamento humano: a teoria sociológica do suicídio de Durkheim e a teoria da análise do custo-benefício da economia.

A primeira abordagem explica a evasão pela falta de integração social do indivíduo na escola e da existência de diferenças entre valores individuais e coletivos. A partir daí, Tinto e Cullen (1973) distinguem dois tipos de evasão: a voluntária e a forçada. Elas são derivadas ou da insuficiente integração acadêmica ou da insuficiente integração social.

Segundo a teoria do custo-benefício, o indivíduo abandona a escola quando percebe que outra atividade oferece mais benefícios. Nesse sentido, quando não impossibilitados por restrições, os indivíduos podem evadir ao perceberem uma redução na demanda ou na atratividade daquela área no mercado de trabalho. Desse modo, ocorreria uma evasão voluntária, muito embora o indivíduo tenha tido um desempenho satisfatório na universidade.

Segundo este modelo de Tinto (1975) a evasão está diretamente relacionada com os efeitos que a percepção da realidade causa nos indivíduos. As pessoas têm características próprias e, assim, têm percepções diferentes sobre situações aparentemente similares. As experiências pré-universitárias e o ambiente familiar têm impactos diretos e indiretos sobre o desempenho na universidade (TINTO, 1975). A evasão é, portanto, “um processo multidimensional que resulta da interação entre o indivíduo e a instituição e que é influenciada pelas características de ambos os elementos” (TINTO; CULLEN, 1973, p. 41).

Segundo Brandão (2018), de acordo com o censo da educação superior de 2012, o quantitativo de Universidades no sistema federal de ensino era de 59 e ao longo dos quatro anos que se sucederam foram criadas mais quatro Ifes, três em 2013 e uma em 2014. Em 2012 as 59 Ifes ofertavam vagas em 4.707 cursos diferentes que abrigavam 1.069.921 matrículas, das quais 255 mil eram matrículas novas (matrículas de ingressantes). Já em 2016, com 63 Ifes, houve a oferta de vagas de ensino em 4.766 cursos para um efetivo de 1.247.918 matrículas, um crescimento de 16,64% no número de matrículas quando comparado ao ano inicial desta série. No período em estudo, a evasão ao longo dos anos esteve pouco superior a 10% aa, variando entre 11,51% em 2015 e 12,89% em 2014.

Ao analisar os dados da UFT no período de 15 anos (2003-2018), houve 60.462 ingressos sendo que deste montante, 48,63% já concluíram seus cursos, 35,90% evadiram o que equivale a uma evasão entre 5% e 6% por semestre e 23,54% estão retidos. Não são poucos os motivos que explicam a evasão, todavia, não temos dados que apresentem as causas da evasão, da retenção e do índice de formatura desta instituição de ensino.

A evasão traz prejuízos acadêmicos, sociais e econômicos e neste campo, especificamente para as Ifes, está associado à redução dos recursos de custeio, pois a evasão é um elemento que influencia o aluno equivalente que por sua vez depende em grande parte da quantidade de alunos diplomados (BRANDÃO, 2018; KOELN, 2016). Em semestres mais adiantados dos cursos, onde os efeitos da evasão e retenção são mais evidentes, a ocupação de vagas em muitos cursos são inferiores a 50% tendo em alguns cursos valores abaixo de 30%. Isso é reflexo de uma baixa ocupação de vagas dos últimos semestres do curso e a baixa taxa de formatura, em que ao final de 2017, considerando todos os cursos da UFT, houve a diplomação de 48,63%, sendo 52,28% no final de 2014, do efetivo de alunos, registrando-se, em alguns cursos valores abaixo de 30%.

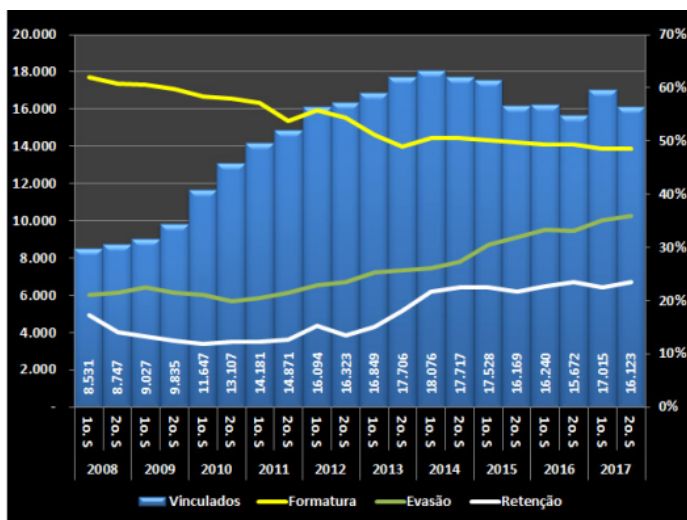


Figura 1. Fluxo da graduação da UFT no período de 2008 a 2017

A figura 1 mostra o fluxo da graduação da universidade cuja tendência é o aumento, por um lado, de alunos retidos, por outro, a elevação do número de vagas ociosas e por fim, a tendência de queda na diplomação na UFT. Um fator preocupante é que a alta retenção pode conduzir ao aumento da evasão, o que gera um efeito vicioso que transborda para a gestão da universidade. É necessário, portanto, observar a evasão, a retenção e diplomação para que a Universidade possa cumprir com a sua missão institucional, e, para isso, ela necessita ter recursos orçamentários para tal. O financiamento de custeio das Ifes depende do indicador de Aluno Equivalente e tanto a evasão quanto a retenção impactam este indicador. Assim, uma elevada evasão produz perdas que podem ser relacionadas a manutenção de uma estrutura maior que a realmente utilizada (subutilização da estrutura) e pela manutenção de quantitativos de alunos vinculados e formatura insuficiente para fornecer uma arrecadação, segundo os critérios estabelecidos pelo MEC, compatível com a real necessidade da UFT para o financiamento adequando das atividades de ensino.

No que se refere a evasão e retenção sabe-se que existem diversos fatores distribuídos em três dimensões que são seus causadores. Alguns fatores são de ordem particular ao aluno, outros de ordem externa a instituição e outros que estão relacionados a questões internas a instituição. Dessa forma, os gestores e professores universitários precisam observar e gerenciar o fluxo da graduação para que a instituição possa cumprir com o seu papel social que é oferecer ensino, pesquisa e extensão com qualidade e com sustentabilidade financeira.

Destacamos a conclusão de Bardagi, citado por Cunha e Morosini (2013, p. 87):

que é fundamental o papel do professor universitário para a decisão de carreira do estudante, bem como a existência de uma demanda por intervenções de orientação de carreira na graduação.

Assim, na medida em que a universidade tem maior conhecimento sobre seus resultados, ela poderá implantar políticas e ações que venham sanar os problemas, antes que eles tomem dimensões mais significativas e comprometam de forma mais contundente os objetivos e metas institucionais com destaque ao aprendizado com qualidade.

A UFT e os Programas Especiais em Educação

Frente às ações desenvolvidas na UFT tendo em vista as políticas que levem a cumprir sua função social destacamos o estímulo à pesquisa, ao ensino, à extensão e à assistência estudantil no ambiente acadêmico.

Nesse sentido, é que, no âmbito da universidade, percebemos o interesse e a preocupação no processo educacional vinculado à formação humana e integral deste estudante. Mais que isto, afirmando a necessidade de superação do modelo tecnicista/tradicional vigente para inovações pedagógicas que demarquem o papel social da universidade na consolidação de um projeto de sociedade.

Assim, novos desafios são lançados em prol da qualidade da formação acadêmica, numa perspectiva de diferentes estratégias e novos modelos de aprendizagem se concretizarem nas universidades brasileiras.

Tais mecanismos buscam estimular o desenvolvimento de habilidades e competências humanas marcadas pelo compromisso ético e reflexivo, não apenas para uma formação voltada ao desenvolvimento das capacidades técnicas e científicas. Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem implica em trilhar uma lógica de movimento entre educador e educando que possa superar a construção do conhecimento como a simples transmissão de um conteúdo específico.

Como proposta, procuramos orientar esta abordagem por meio de uma aprendizagem ativa que estimule o pensamento reflexivo e crítico, numa atitude de respeito mútuo e reconhecimento da formação do ser humano como um sujeito aprendente (BECKER, 2003). Portanto, a nova conjuntura sócio-política mundial exige uma reconstrução do atual modelo educacional, voltado

sob uma perspectiva pluralista e autônoma com base na cooperação, na ética e na responsabilidade com a formação acadêmica dos discentes, tanto quanto da comunidade docente.

Passaremos a apresentar as estratégias da Pró Reitoria de Graduação-Prograd, para a superação dessas mudanças, partir dos índices de evasão, retenção e abandono da UFT.

Programa de Educação Tutorial – PET

A institucionalização de políticas em favor da diversidade na universidade pública brasileira, levou a exemplo a criação do Programa de Educação Tutorial (PET), para complementar e auxiliar na independência dos estudantes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem (PET, 2011). O programa busca propiciar condições para os discentes realizarem atividades envolvendo o ensino, elaboração de projetos de pesquisa e extensão de forma indissociável, além de iniciá-los na construção de artigos e outros trabalhos acadêmicos.

A institucionalização do PET proporciona a consolidação de um trabalho tutorial de aprendizagem em favor da diversidade e passa a ser responsável pela melhoria da qualidade dos cursos de graduação, bem como na formação ética e mais humana desses futuros profissionais.

Atualmente o programa conta com a participação de nove grupos das seguintes áreas de conhecimento: Ciências Econômica; Ciências Naturais; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Humanas.

Por meio do modelo tutorial de ensino, busca-se estimular a proatividade dos integrantes do PET e, através de vivências, discussões e reflexões, propiciar aprendizagem sólida para seus petianos e conferindo-lhes capacidade de pensamento crítico e habilidade para resolução de problemas. Para tanto, as atividades extracurriculares dos grupos são centradas nos elementos do tripé ensino-pesquisa-extensão que, quando indissociados, proporcionam uma formação ampla – social e cidadã – aos seus petianos.

Os discentes devem cumprir uma carga horária mínima de 20 horas semanais, voltadas à execução de atividades planejadas pelo grupo. Para se candidatar a um processo seletivo e ser membro de um grupo PET, o discente precisa estar regularmente matriculado em seu curso de graduação e deve possuir Coeficiente de Rendimento Acadêmico igual ou superior a 7,0.

A interação tutor-discentes e inter-discentes permite o desenvolvimento da capacidade de trabalho em equipe, sem subjugar as capacidades individuais: as características e dinâmicas individuais são melhor compreendidas e utilizadas em prol do crescimento do grupo, concomitante à maior percepção de responsabilidade coletiva e compromisso social e identificarem-se com a concepção filosófica do PET, numa visão holística e interdisciplinar do curso de graduação no qual se insere.

Após a criação de um grupo PET, não existe prazo para que ele deixe de existir. Apesar disso, ele deve ser constantemente renovado, pois os discentes podem permanecer no grupo até o final de sua graduação, enquanto o tutor pode permanecer em seu cargo por, no máximo, seis anos.

O programa vem se estruturando a partir de um conjunto de práticas que se inter-relacionam com atividades dentro e fora da universidade. No âmbito da formação acadêmica, o estímulo à produção intelectual é um dos focos de atuação permanente dos bolsistas, os quais são orientados para a produção do conhecimento científico e cultural, em constantes diálogos com suas experiências, saberes e habilidades adquiridas nas vivências acadêmicas.

O Programa de Monitoria (PIM) e o Programa de Monitoria Indígena (PIMI)

A monitoria no Brasil, de acordo com a legislação, começou a ganhar forma no ano de 1968, quando foi criada a Lei nº 5.540, que versa sobre o ensino superior no Brasil. O seu artigo 41 tinha os seguintes dizeres: “As universidades deverão criar a função de monitor para os alunos de graduação

que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades didáticas de determinada disciplina”.

Somente na década de 1990, quando, em 20 de dezembro de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394) que, em seu artigo 84 versa que: “Os discentes da educação superior poderão ser aproveitados em tarefas de ensino e pesquisa pelas respectivas instituições, exercendo funções de monitoria, de acordo com seu rendimento e seu plano de estudos”. A partir desta abordagem, as regulamentações sobre monitoria são aprovadas pelos conselhos superiores das universidades, ressaltando que o Programa de Monitoria de Graduação tem como objetivo promover o auxílio no desenvolvimento de uma disciplina com o intuito de apoiar o ensino e a aprendizagem. Esse Programa abrange diretamente: o docente, o discente-monitor e o discente.

O docente deve supervisionar o discente-monitor para desenvolver as atividades de monitoria como: o cumprimento de horários estabelecidos, a preparação de material para as aulas, quando solicitado, e o atendimento aos discentes com dificuldade na disciplina. E o discente, por sua vez, tem mais uma oportunidade, por meio do discente-monitor, de tirar as dúvidas que ficaram pendentes no decorrer da disciplina e relembrar os conteúdos aprendidos em sala de aula. Assim, o Programa, entre outros benefícios, promove uma integração entre os docentes e os discentes.

Para a universidade, o Programa pode ser uma oportunidade de iniciar a formação de futuros professores. A partir dele, o discente-monitor pode interessar-se pela carreira docente, pois nesta função, o mesmo observa e participa junto ao docente das atividades e, com isso, existe a possibilidade de que seu interesse pela docência seja despertado.

Nossa preocupação em relação aos programas de monitoria é identificar a importância que a monitoria exerce sobre o ensino nos cursos de graduação da UFT, considerando que ganha o discente com uma nova oportunidade de aprender, e o discente-monitor com a experiência de trabalhar o conteúdo e

o conhecimento estudado da referida disciplina, num processo de interação construtiva.

Partindo dessa ideia, podemos constatar que a monitoria propicia ao discente-monitor um maior embasamento inerente aos estudos de uma determinada disciplina, ou seja, a aquisição de um melhor conhecimento do assunto, tanto para trabalhar com os discentes e potencializar o seu desempenho acadêmico, bem como um maior convívio no ambiente universitário.

A função do docente no Programa é fundamental, uma vez que precisa ter comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem, pois é através de uma boa orientação que o monitor se sente mais seguro para cumprir o seu papel. Segundo Pereira (2007, p. 75),

o professor desempenha o papel de mediador dos conhecimentos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos específicos e a prática pedagógica. Para isso é necessário um acompanhamento sistemático das atividades a serem desempenhadas pelo monitor.

Quando se elabora uma atividade para ser aplicada em uma determinada disciplina, o docente orientador pode discuti-la com o monitor, a fim de explicar sua interpretação sobre as questões que pretende aplicar. Nesse sentido, minimiza-se o risco em elaborar questões fora do nível de compreensão da turma, numa relação confiança mútua, de companheirismo e ética (NUNES, 2007). Natario (2001, p. 31), lembra que:

O monitor é um elo nas relações professor-aluno e aluno-aluno, tornando-se um eficiente colaborador na aprendizagem, desde que receba a orientação e condições de promover um ambiente de aprendizagem construtivo e gratificante, em que o aprendiz possa aproveitar as oportunidades para realizar interligações das noções adquiridas e insights na interpretação de problemas.

Assim, os programas de monitoria podem despertar o interesse dos monitores para uma futura carreira docente, pois ao estar em contato direto com o docente da disciplina, o monitor estará vivenciando o fazer pedagógico quando ainda é discente, colaborando com a aprendizagem dos demais colegas. O docente, por sua vez, tem uma troca com o monitor, visto que em muitas disciplinas, ele se sobrecarrega, e tendo o apoio do monitor, pode desenvolver as atividades pedagógicas com mais eficiência.

O Programa de Monitoria é importante no processo de ensino, pois, sendo monitor, é possível perceber como é a vida docente, o cotidiano de preparação de material para aulas. Além disso, o monitor também reforça seus conhecimentos e amplia seus relacionamentos junto com os docentes e os discentes.

O PIBID no contexto das políticas de educação brasileira

Podemos inserir a criação do PIBID, especialmente, no contexto das reformas educacionais iniciadas a partir de 1996, por ocasião da aprovação da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, já que, desde então, vários debates foram acontecendo no Brasil, à medida que as proposições da lei iam sendo implementadas, no âmbito da educação brasileira.

Em que se pese que, nessas discussões, a formação docente ganhava espaço, chamando os educadores e a universidade a olharem de modo mais crítico para a práxis pedagógica, revelava a luta dos educadores referente às questões como: as condições mínimas para atuar na educação básica, a qualidade no processo de formação inicial e continuada, a valorização profissional, tanto no viés do salário e do plano de carreira, quanto na perspectiva pedagógico-didática.

Na tentativa de contemplar os anseios dos educadores, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009, que também 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.

A busca pela concretização dos objetivos propostos, entre outras medidas, fez nascer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que “é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica” (CAPES, s/d), instituído pela Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. A finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de discentes das licenciaturas das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos educadores, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Um dos grandes diferenciais do programa é a concessão de bolsas aos discentes dos cursos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. O incentivo financeiro, aliado à possibilidade de desenvolver práticas docentes durante o curso, tem revelado importantes fatores para o sucesso do programa.

Os projetos desenvolvidos pelas IESs devem promover a inserção dos discentes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um docente da escola.

Esse programa possibilita aos discentes a experiência de conviverem com as escolas e de participarem de todos os seus espaços desde o início dos cursos de licenciatura – fator de influência positiva na formação dos acadêmicos, que, ao chegarem nos estágios, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (DEB, CAPES, 2012, p. 30).

Nessa perspectiva, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola

quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática.

O PIBID pode ser considerado uma aproximação da teoria mantida pelos cursos com a futura prática em sala de aula da rede pública de ensino. Dessa forma, os discentes vivenciarão a prática docente, tendo diversas experiências metodológicas e tecnológicas, inclusive de caráter inovador e interdisciplinar, com a supervisão de docentes que já atuam no local onde o trabalho está sendo desenvolvido.

Dessa forma, a relação dos docentes com os saberes que eles mesmos ensinam faz-se importante para sua atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade como professores. Assim, o PIBID reforça a indispensável associação entre teoria e prática, entre os saberes acadêmicos e os saberes experienciais durante a formação inicial, fazendo com que os discentes, participantes do programa, percebam a indissociabilidade entre teoria e prática, a complexidade do trabalho docente e a importância dele para a construção de futuros cidadãos.

Assim, o PIBID auxilia aos acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar brasileira, antes de obterem o título de docente. Essa primeira experiência propiciada pelo PIBID mostra aos discentes o quão complexa e desafiadora é a profissão docente e permite que essa opção profissional seja real, baseada no conhecimento do cotidiano escolar, e não meramente em visões românticas. Ademais, os bolsistas do programa levaram às escolas públicas de educação básica a possibilidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem juntamente com a escola, por via de novas teorias, novas tecnologias e novas metodologias.

O PIBID vem contribuindo para o aprofundamento da relação entre teoria e prática, fundamentadas no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; quais aspectos das ações propostas pelo programa evidenciam o compromisso com um projeto social, político e ético, capaz de contribuir para a formação humana e integral dos discentes.

Programa de Apoio ao Discente Ingressante – PADI

O Programa de Apoio ao Discente Ingressante (Padi) foi criado pela Prograd, inicialmente como projeto piloto no ano de 2015, com foco aos discentes matriculados no 1º e/ou 2º período(s) e àqueles reprovados nas disciplinas básicas curriculares.

Como objetivo principal o programa visa proporcionar a melhoria da formação acadêmica dos estudantes, bem como reduzir os índices de evasão, reprovação e baixo desempenho, de modo a ampliar as condições de permanência dos estudantes ingressantes.

Desta forma, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), aprovou a Resolução n.º 18, de 19 de novembro de 2015, que dispõe sobre a criação e regulamentação do Padi.

Programa de Monitoria de Inclusão Acadêmica – PMIAC

O Programa de Monitoria de Inclusão Acadêmica - PMIAC foi criado no ano de 2017, tendo em vista contribuir com a formação acadêmica e inclusão do estudante na UFT, por meio de atividades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas por discentes monitores, sob a orientação de profissionais do Setor de Apoio Psicopedagógico de cada Câmpus.

Com objetivo principal destacamos o auxílio no processo de inclusão, integração e permanência dos discentes, de modo a propiciar o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos estudantes na busca de soluções, referentes aos desafios do cotidiano universitário e contribuir para a redução dos fatores de retenção, desistência e abandono, promovendo ações que identifiquem e minimizem os problemas no âmbito dos cursos.

Programa de Formação Docente Continuada - PROFOR

O Profor – UFT foi criado em 2014, como ação da gestão acadêmica, para contribuir efetivamente para o fortalecimento dos cursos de graduação, por meio da formação continuada de docentes.

Com objetivo principal, visa proporcionar o processo de reflexão crítica do docente na e sobre a prática pedagógica, buscando caminhos para a construção de uma aprendizagem significativa, numa perspectiva da interdisciplinaridade.

O Programa é desenvolvido anualmente, com propostas apresentadas a partir da necessidade de cada câmpus univertário.

Considerações finais

É pertinente destacar que embora os Programas apresentam muitos pontos positivos é preciso considerar que os mesmos enfrentam diversos problemas recorrentes que precisam ser corrigidos. Uma das principais insatisfações refere-se à complexidade da gestão em nível nacional referente ao PET e PIBID e os atrasos frequentes no repasse das bolsas, de todos os Programas. As bolsas não devem ser vistas como o fim a ser perseguido, mas um estímulo para o desenvolvimento dos projetos.

A luz dessa reflexão, fica clara a constatação da ameaça de cortes no orçamento ou a extinção do programa é uma questão constante e que se reproduz desde 2016. Esse fato encontra ressonância com a postura do governo atual, que por sua vez, agrava ainda mais a situação, na medida em que se vivencia momentos delicados em função da falta de perspectivas de investimentos nas atividades acadêmicas-científicas, o que afeta diretamente a quantidade e a qualidade das pesquisas.

Diante disto, o temor sobre o futuro dos programas aumentam diante da perspectiva futura do Brasil: o país enfrenta uma das crises econômicas e políticas mais graves de sua história e as incertezas sobre os investimentos governamentais são maiores a cada dia. O campo educacional talvez seja um dos mais prejudicados pelo desequilíbrio financeiro, uma vez que, a educação nunca foi tratada como prioridade por nenhum dos governos.

Partindo de tais dispositivos, pode-se observar atrasos nas bolsas dos tutores do PET, bem como a dificuldade na disponibilização do custeio anual,

o qual é essencial para a execução de todas as atividades planejadas e para a participação dos discentes nos encontros regionais e nacionais.

No entanto, considerando o contexto político e econômico atual do Brasil, nota-se que apesar do entusiasmo assumido coordenadores e tutores dos Programas, a fragilidade na condução das políticas governamentais no campo educacional e, de forma específica, na educação superior continua a existir. Tal fato se torna ainda mais perceptível e digno de discussão no ano de 2018, uma vez que, em meio a uma crise política e econômica que assola o país tende a dirimir os já escassos recursos destinados à educação.

Configuram-se, desta forma, os muitos desafios. Destacamos que integrar à formação dos estudantes a pesquisa acadêmica junto aos Programas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Pós-Graduação, de modo a exercerem ações coletivas e integrativas. Há também um grande esforço de provocar uma aproximação entre as atividades de extensão com o ensino e a pesquisa a partir das discussões de artigos científicos, aplicação de questionários, construção de banco de dados para análise e posterior produção e disseminação da produção acadêmica e científicas.

Contudo, ainda há muitos desafios, seja em termos institucionais ou nas relações entre os próprios integrantes dos programas ou nas articulações com outros programas e projetos. Apesar dos esforços direcionados para a superação dos problemas e dificuldades, destaca-se a necessidade de ampliação e priorização de verbas para evitar atrasos em repasses de bolsas e da verba de custeio e, da infraestrutura física, além de outros suportes para que as ações sejam realizadas com sucesso e qualidade. É preciso ainda uma maior valorização e motivação para estimular o interesse dos docentes e discentes em adentrarem ou permanecerem nos programas.

Desta forma, imperam os desafios de: promover atividades educativas que tenha o papel de integração, da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e da interdisciplinaridade; refletir sobre a atuação dos programas diante do cenário político e econômico do Brasil; e, identificar os reais impactos que

esses programas atingem na vida dos estudantes e tutores, com destaque à importância dos programas para a educação superior.

Dessa forma, o ambiente da academia se renova e se amplia, e passa a proporcionar novas competências e habilidades, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e contextualizada reconhecendo nos seres humanos a capacidade de serem sujeitos históricos, emotivos, dialógicos e criadores de saberes.

Os Programas PIM; PIMI e PADI precisam de uma avaliação contínua entre o professor, monitor e aluno uma pedagogia que favorece o diálogo e estimula compromisso e entusiasmo entre os envolvidos. Mostrou também que em alguns aspectos, os Programas precisam melhorar a comunicação e uma avaliação processual.

Referências

ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) – **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Brasília, 1996.

BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2005.

BRANDÃO, J. S. **O impacto da evasão e retenção sobre o financiamento de universidades federais brasileiras: um estudo a partir do indicador aluno equivalente 103 f**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão de Políticas Públicas, Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientações – PET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12228&Itemid=486/>. Acesso em 03 de maio de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação – PET. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12223&Itemid=481>. Acesso em 30 de set.2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Edital MEC/CAPES/ FNDE n. 01/2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 30 set. 2018.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, M. I.; VEIGA, I.P. A. (Orgs). **Desmitificando a Profissionalização do Magistério**, 1999.

CUNHA, E. R.; MOROSINI, M. C. **Evasão na Educação Superior**: uma temática em discussão. Revista Cocar. Belém, vol 7, n.14, p. 82-89, ago-dez 2013.

GUSDORF, Georges. **Present, passé avenir de la recherche interdisciplinaire**. Rev. Int. de Sciences Sociales. 1977. p. 627-648

KOELLN, Ricardo Egídio. **Evasão na UFT**: um estudo sobre as perdas ocorridas no período 2004-2014. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação Profissional em

Gestão de Políticas Públicas, Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas. 2016.

MANCEBO, FÁVERO. MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs)

Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004.

NATARIO, E. G. **Programa de monitores para atuação no ensino superior:** proposta de intervenção. 2001. 142 f. Tese (Doutorado) – Curso de Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.

MORAES, Maria Cândida & VALENTE, José Armando. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

MORIN, Edgar. **Sociologia** – A sociologia do microsocial ao macroplanetário. Portugal: P. Europa-América, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Tradução Eliane Lisboa. 3.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

MORIN, Edgar. **O método 3: O conhecimento do conhecimento.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

NUNES, J. B. C. Monitoria Acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. **A monitoria como espaço de iniciação a docência:** possibilidade e trajetórias. Natal: Edufrn, 2007. p. 45-57.

PEREIRA, J. D. Monitoria: uma estratégia de aprendizagem e iniciação à docência. In: SANTOS, M. M.; LINS, N. M. **A monitoria como espaço de iniciação a docência:** possibilidade e trajetórias. Natal: Edufrn, 2007. p. 69-80.

PI: Universidade Federal do Piauí, 2011. **PET, Integração.** Teresina,. Disponível em . Acesso em: 30. set. 2018.

SANTOS, GG., and SILVA, LC. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida**

estudantil: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. ISBN 978-85-232-1211-7. Available from SciELO Books .

SILVA, M. das G. M. da; BERALDO, T. M. L. Trabalho Docente. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: INEP, 2008.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research, Washington**, v. 45, n.1, p.89-125, 1975.

TINTO, Vincent; CULLEN, John. **Dropout in higher education: a review and a theoretical synthesis of recent research**. Review of Educational Research. Columbia Univ. New York, Teachers College. Office of Education (DHEW), Washington, D. C. Office Planning, Budgeting, and Evaluation. 30 jun. 1973.

UFT. Resolução Consuni nº 26, 17 de outubro de 2017. Dispõe sobre a regulamentação da Política de Assistência Estudantil e Formação Acadêmica da Universidade Federal do Tocantins. Palmas, TO. 2017. Março.

VIEIRA, Eduardo Tadeu. **Índices de Retenção na Universidade de Brasília:** Abordagem do ponto de vista do financiamento. 2013. 179 f. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Programa Multiinstitucional e Inter-regional de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasília. 2013.

Acompanhamento de ingressantes em cursos de graduação via Sistema de Seleção Unificada – SiSU e via Processo de Avaliação Seriada – Sasi: diferentes percursos?

Follow-up of students in undergraduate courses via the Unified Selection System - SiSU and via Serial Evaluation Process - Sasi: different paths?

Ana Paula de Figueiredo Conte Vanzéla

Lucimar Daniel Simões Salvador

Flaviana Tavares Vieira

Paola Aparecida Alves Ferreira

Carmem Rosilene Vieira

Leida Calegário de Oliveira

Resumo: Este trabalho foi elaborado com o objetivo de comparar os percursos dos estudantes de cursos de graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, que ingressaram através do Sistema de Seleção Unificada – SiSU, comparativamente àqueles que ingressaram através de um processo próprio ofertado por esta Universidade, denominado Processo de Avaliação Seriada – Sasi. A partir da identificação das taxas de ocupação de vagas, de evasão e de diplomação, novas políticas poderão ser estabelecidas pela UFVJM. O estudo foi elaborado com base nos dados relativos ao período de 2011 a 2018, extraídos do sistema informatizado de gestão acadêmica da UFVJM. Os resultados permitiram concluir que, embora as taxas de ocupação das vagas destinadas ao Sasi sejam inferiores àquelas do SiSU, as taxas de evasão e diplomação são melhores no primeiro em relação ao segundo. Estes dados reafirmam a acertada decisão da UFVJM em garantir oferta de vagas

através de processo seletivo próprio, buscando aumentar a atratividade para pessoas da sua região de abrangência.

Palavras-chave: Processos seletivos; ocupação de vagas; evasão; diplomação.

Abstract: *This work was performed with the aim of comparing the paths of undergraduate students who joined the Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM through the Unified Selection System – SiSU in comparison to those who entered through a specific process offered by this University, called the Serial Evaluation Process - Sasi. By means of identifying the rates of position occupation, evasion and conclusion of the graduation courses, new policies may be established by UFVJM. The present study was based on data relative to the period of 2011 to 2018, which were retrieved from the information system for academic management of UFVJM. Results allowed conclude that, although the rates of position occupation of Sasi are lower than those of Sisu, rates of evasion and conclusion of the graduation courses are better in Sasi when compared to Sisu. These data confirm the right decision of UFVJM to guarantee the offer of positions by means of an institutional selective process, searching to increase the University attractiveness for people of its region of location.*

Keywords: *Selective processes; position occupation; evasion; graduation.*

1. Histórico dos processos seletivos na UFVJM

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem foi criado em 1998, através da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, como uma ferramenta do Ministério da Educação, de participação voluntária, com a finalidade de avaliar se os concluintes do ensino médio das escolas brasileiras haviam adquirido competências significativas ao término da educação básica (BRASIL, 1998).

O artigo 1º desta Portaria definia como objetivos do Enem:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998).

O sucesso do Enem foi tamanho que, a partir de 2004, a nota obtida pelo estudante nesse exame passou a ser critério de participação para obtenção de bolsas de estudos do Programa Universidade para Todos – Prouni.

A partir da identificação desse exame como uma ferramenta de seleção, o Enem passou, a partir de 2010, a ser utilizado em um novo sistema de seleção democrática e que passaria a ser amplamente difundido no país, o Sistema de Seleção Unificada – SiSU. A Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, instituiu e regulamentou o SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior de participantes. Assim, o SiSU permitiu que pessoas das mais diversas localidades, de escolas públicas, privadas, comunitárias, filantrópicas, dentre outras, tivessem igualdade de condições para concorrerem a vagas em Instituições de Ensino Superior próximas, longe ou mesmo muito distantes de suas residências.

O Processo de Seleção Seriada - Sasi foi criado na UFVJM, em 09 de junho de 2000, com o objetivo de ser mais uma alternativa para o ingresso de estudantes em seus cursos de graduação. Inicialmente, o Sasi ofertou 20% das vagas do primeiro semestre letivo de cada ano, mas a partir de 2010, baseando-se em um estudo realizado, passou a ofertar 50% das vagas do primeiro semestre de cada ano.

O Sasi é uma forma de acesso aos cursos de graduação presenciais da UFVJM, no qual o candidato é avaliado em três etapas, sendo cada uma delas ao final de cada ano do Ensino Médio. Por ser realizado em três etapas, o Sasi torna-se mais atrativo para a população que reside nos municípios onde a

UFVJM possui campus ou em seu entorno. Acrescenta-se que o Sasi configura-se como uma oportunidade extra para aqueles que se interessam em cursar uma graduação na UFMG, uma vez que o candidato pode concorrer, de forma concomitante, às vagas através das duas modalidades de seleção: SiSU e Sasi.

A realização de um processo seletivo, de forma gradual e progressiva, cujas provas são realizadas em uma localidade próxima à residência do candidato, amplia as suas possibilidades de participação e de acesso ao ensino superior. Por ser um processo seletivo regionalizado, o Sasi traz em seu bojo a intenção de que a população residente nas regiões de abrangência da Universidade busque a sua formação, reflita sobre os problemas sociais vivenciados e fixe suas raízes na própria região, visando contribuir para a sua transformação e minimização das desigualdades.

A presença de uma Universidade Federal no Vale do Jequitinhonha, no Vale do Mucuri, no Norte e no Noroeste de Minas Gerais representou a interiorização do ensino público superior no estado de Minas Gerais. Representou a oportunidade concedida a um significativo número de pessoas, jovens e adultos, que provavelmente jamais teriam a oportunidade de se mudarem para outra região para fazer um curso superior. É importante destacar que a UFMG constituiu-se como propulsora do desenvolvimento econômico e sociocultural da região onde está inserida, uma vez que o ensino, a pesquisa, a produção, a inovação e a extensão do conhecimento à população têm possibilitado a ampliação do número de vagas de emprego na região, a melhoria da renda e da qualidade de vida da população, contribuindo significativamente para a redução da desigualdade social existente no país.

A UFMG é uma instituição multicampi, cuja sede está localizada em Diamantina, MG, e que possui também os campi de Janaúba, do Mucuri (na cidade de Teófilo Otoni) e de Unaí, todos em Minas Gerais. Conta ainda com campi localizados em Couto de Magalhães de Minas e em Curvelo, onde se situam fazendas experimentais que abrigam pesquisas e outras atividades dos cursos da área de Ciências Agrárias. Por ser a única universidade federal na porção média-superior do estado de Minas Gerais, a UFMG possui um

grande desafio: impactar positivamente as regiões de maior carência financeira do Estado. A Figura 1 apresenta a distribuição dos campi da UFVJM no estado de Minas Gerais.

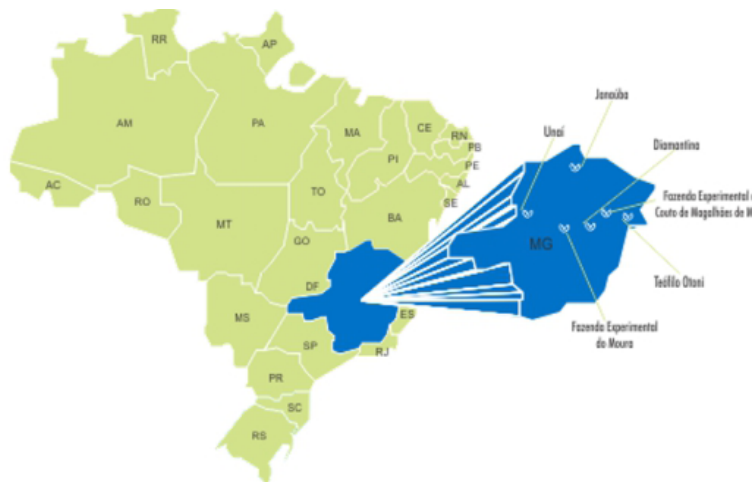


Figura 1. Localização geográfica dos campi da UFVJM.

Fonte: UFVJM em Números, Proplan/UFVJM, 2018.

2. Comparativo de indicadores em relação aos processos seletivos

Os dados para elaboração deste estudo foram extraídos do sistema informatizado de gestão acadêmica da UFVJM em relação ao período de 2011 a 2017, bem como dos formulários de solicitação de trancamento de matrícula do período de 2017 a 2018. Foram analisados os percursos de cada um dos ingressantes nos cursos de graduação da UFVJM neste período, identificando-se os casos de evasão e também de conclusão dos cursos.

A escolha pela análise deste período levou em consideração a necessidade de comparar os processos seletivos SiSU e Sasi, em um momento em que ambos estão mais amadurecidos, totalmente implementados, e também pelo fato de

que se trata de um período em que a própria UFVJM, através da Pró-Reitoria de Graduação, realiza todo o processo de seleção seriada.

O quantitativo de vagas ofertadas pela UFVJM nos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação sofreu alterações nos últimos anos, em virtude da ampliação e reestruturação de seus cursos.

A Figura 2 apresenta o quantitativo de vagas oferecidas nos processos seletivos Sasi e SiSU para ingresso nos cursos de graduação da UFVJM. É possível perceber que o total de vagas ofertadas aumentou aproximadamente 23,0% comparando-se 2011 e 2017, aumento decorrente da criação de 12 novos cursos de graduação. Pode-se observar que a UFVJM fez, em 2012, a opção de ampliar o quantitativo de vagas ofertadas através do processo seletivo Sasi, o que gerou uma redução no total de vagas ofertadas via SiSU. Manteve-se, porém, o número total de vagas oferecidas para ingresso nos cursos de graduação da UFVJM, o qual havia sido ampliado no período de 2011 a 2015 e permaneceu constante até 2017.

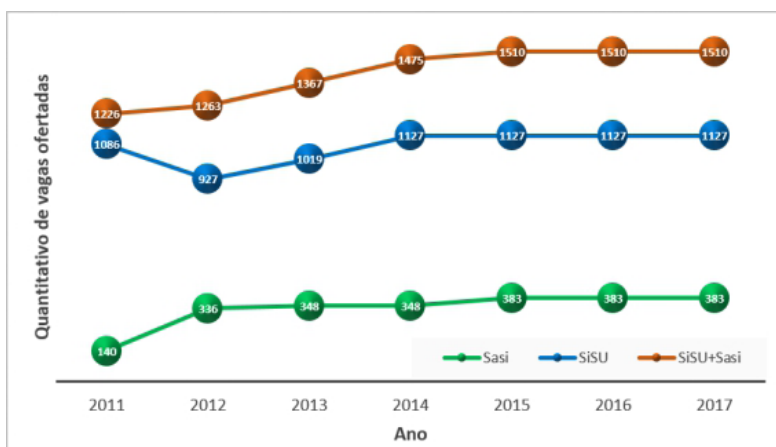


Figura 2. Vagas oferecidas para ingresso nos cursos de graduação da UFVJM por meio do Sistema de Seleção Unificada – SiSU e do Processo de Seleção Seriada – Sasi.

Nota: Construção dos autores.

A partir de 2012 a oferta de vagas via Sasi atingiu a proporção de 25,0% das vagas anuais totais disponibilizadas, um aumento de 2,5 vezes em relação à oferta de 2011, quando 10,0% das vagas anuais de graduação foram disponibilizadas por meio desse processo seletivo próprio. Tal aumento partiu da decisão da UFVJM de se tornar mais atrativa para a população residente nas suas áreas de abrangência, bem como de fortalecer sua atuação e seu papel nessas regiões. Uma análise mais detalhada permitirá observar que em alguns anos o número de vagas ofertadas ultrapassou os 25% anuais. Isso ocorre sempre que há vagas não preenchidas em um processo seletivo (nesse caso, o SiSU), de modo que estas são remanejadas e ofertadas para ocupação por candidatos do outro processo seletivo (nesse caso, o Sasi).

A Figura 3 apresenta um comparativo da taxa de ocupação das vagas para os cursos de graduação da UFVJM disponibilizadas nos processos seletivos SiSU e Sasi.

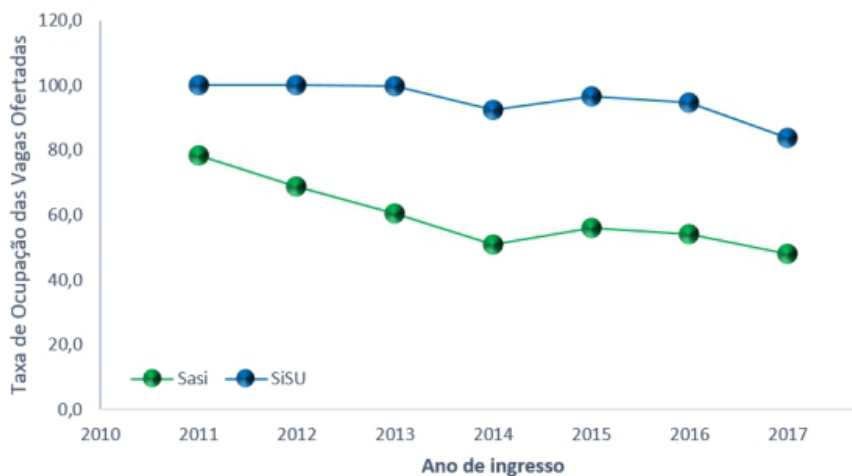


Figura 3. Taxa de ocupação das vagas para ingresso nos cursos de graduação da UFVJM ofertadas por meio do Sistema de Seleção Unificada – SiSU e do Processo de Avaliação Seriada – Sasi.

Nota: Construção dos autores.

Em relação à taxa de ocupação das vagas disponibilizadas por meio dos processos seletivos para ingresso na UFVJM, é possível perceber que a ocupação via Sasi é significativamente inferior à taxa de ocupação via SiSU (em média 35,9% inferior), o que pode ser percebido pela análise da Figura 3. É importante ressaltar que o Sasi é realizado pela UFVJM apenas uma vez ao ano (apenas no primeiro semestre letivo de cada ano). Todos os procedimentos do Sasi são executados pela Pró-Reitoria de Graduação, por meio da Coordenação de Processos Seletivos – Copese.

Apesar da taxa de ocupação da Sasi ser significativamente inferior à ocupação por meio do SiSU, a UFVJM tem mantido esse processo seletivo como mecanismo de realização de trabalho mais efetivo junto à população dos Vales do Jequitinhonha, do Mucuri, bem como do Norte e Noroeste de Minas Gerais. Isso em busca do atendimento à sua missão institucional de impactar as áreas de sua abrangência. As causas que levam a uma maior ocupação das vagas disponibilizadas por meio do SiSU precisam ser investigadas com maior profundidade, porém, pode ser feita uma consideração levando em conta que esse processo seletivo pautado na realização do ENEM tem amplitude e divulgação nacional, o que, inferimos, tem consequente impacto na ocupação das vagas. A aplicação das provas do Sasi ocorre em cidades localizadas nas regiões de abrangência da UFVJM, tornando o processo mais acessível aos moradores dessas regiões e diminuindo, porém, a busca dessas vagas por moradores de regiões distantes.

Buscando ampliar as taxas de ocupação das vagas disponibilizadas via Sasi, a Pró-Reitoria de Graduação reforçou, a partir de 2018, os trabalhos de divulgação deste processo seletivo nas escolas públicas e privadas dos municípios da área de abrangência da UFVJM, com o envolvimento de servidores de todos os campi. Este trabalho começa a dar frutos, uma vez que a UFVJM teve um aumento significativo do número de inscritos para realização do Sasi para ingresso em 2019/1.

Para o acompanhamento dos dois processos seletivos, SiSU e Sasi, outro indicador importante que deve ser considerado é o comparativo entre as taxas de evasão dos discentes que ingressaram por meio de cada um desses processos.

É importante, entretanto, definir o que é evasão. Na concepção de Dilvo Ristoff (1995),

Parcela significativa do que chamamos evasão não é desligamento da universidade, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, 1995).

Nesse sentido expresso por Ristoff, o estudante pode mudar de curso, sem necessariamente evadir-se da instituição ou do ensino superior. Desta forma, um alto índice de evasão, não necessariamente está relacionado com um grande número de estudantes abandonando a educação superior ou mesmo a universidade.

Já a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, classifica evasão em três categorias (BRASIL, 1996):

- I. Evasão do curso: desligamento do curso superior em função de abandono, transferência ou nova escolha, trancamento e/ou exclusão por norma institucional;
- II. Evasão da instituição: desligamento do estudante da instituição na qual está matriculado;
- III. Evasão do sistema: abandono definitivo ou temporário do ensino superior.

Neste estudo consideramos evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo, definição esta apontada preliminarmente

pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996). Portanto, os dados aqui apresentados como evasão constituem-se do somatório do número de estudantes que cancelaram suas matrículas e reingressaram no mesmo curso, daqueles que mudaram de curso, de instituição e também daqueles que abandonaram a educação superior.

A Figura 4 apresenta a diferença percentual entre os índices de evasão observados entre discentes ingressantes por meio do processo seletivo SiSU e daqueles que ingressaram por meio do Sasi.

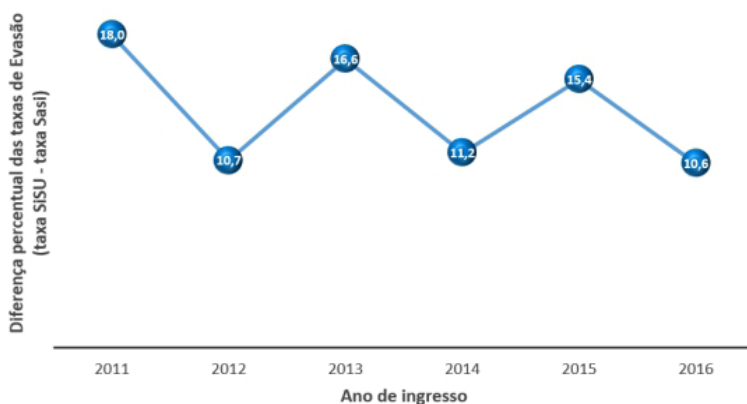


Figura 4. Diferença percentual entre a taxa de evasão dos discentes ingressantes no período de 2011 a 2016 por meio do processo seletivo SiSU e daqueles que ingressaram via Sasi nos cursos de graduação da UFVJM.

Nota: Construção dos autores.

Os dados apresentados na Figura 4 foram gerados subtraindo-se a taxa de evasão dos discentes que ingressaram por meio do Sasi daquela taxa gerada pela evasão dos discentes que ingressaram via SiSU. Percebe-se que, apesar do processo seletivo Sasi gerar uma ocupação de vagas inferior, os discentes que ingressam por este sistema têm uma maior tendência em permanecerem em seus cursos, não evadindo do curso ou da instituição. Como se observa, apesar

da oscilação, a evasão dos ingressantes via Sasi é consistentemente menor durante todo o período estudado, atingindo um índice que é, em média, 13,7 ± 3,3 % inferior à taxa de evasão do SiSU.

Uma possível explicação para essa menor evasão entre ingressantes via Sasi pode ser o fato de que esse processo seletivo de avaliação seriada é muito voltado para o atendimento à região, embora permita que pessoas de qualquer parte do país participem. Porém, como é um processo em que as avaliações são realizadas, presencialmente, nos três anos do Ensino Médio, ocorre uma maior participação de pessoas da região onde a UFVJM está inserida. Sendo assim, há um menor risco de que essas pessoas abandonem seus cursos, solicitem transferência ou mesmo prestem outros processos seletivos na tentativa de estudar em outras universidades.

Outra possível explicação seria a de que os ingressantes pelo Sasi se preparam por três anos, realizando a cada série do Ensino Médio uma prova, dedicando-se mais para tentar garantir uma vaga naquele curso que desejam, enquanto os ingressantes pelo SiSU dependem da nota obtida no Enem para ingressarem no curso desejado, tendo opção de escolha de um outro curso caso a nota não tenha sido suficiente, e, neste caso, para não esperarem mais um ano fora da universidade, se submetem a um curso que não gostariam de fazer, para mais tarde, dentro da própria universidade, pedirem reopção de curso ou então abandonarem o mesmo, tentando uma nota melhor no Enem para o reingresso na universidade na formação desejada.

Discutir os índices de evasão e implementar medidas para mitigar tal risco é essencial, principalmente em se tratando de uma universidade cuja missão é a transformação social de algumas das regiões mais carentes do Estado. Um estudo desenvolvido por Ribeiro (2005) constata que

O aluno chega a universidade com a promessa de mudança, mas encontra lá um ambiente, muitas vezes, hostil e diferente da realidade até então vivida por esse aluno, demonstrando mais uma vez a distância que separa o universo acadêmico

do universo da classe trabalhadora, que constroem *habitus* muito distintos e que, agora, com a abertura do ensino no movimento de democratização, esses dois universos foram colocados para se relacionar muito proximamente, trazendo a tona as possibilidades e impossibilidades dessa relação, sendo que o fenômeno da evasão parece ser uma das muitas expressões desse choque, colocando seus limites e a necessidade de repensar a própria universidade (RIBEIRO, 2005).

Apesar de tais constatações, o estudo de Pereira (1996) apresenta diversas estratégias para redução dos índices de evasão, como atribuição de aulas dos primeiros períodos dos cursos aos docentes com melhor didática, avaliação semestral dos docentes, proibição do trancamento de matrícula nos dois primeiros períodos do curso, implementação de programa de recepção, integração e acompanhamento do calouro, bem como do programa de apoio didático ao estudante, dentre outras. Incluímos aqui, dentre as estratégias para redução dos índices de evasão citadas por Ribeiro, uma ampliação efetiva dos processos de divulgação dos editais do Sasi, bem como do incentivo à participação dos estudantes do ensino médio neste Processo de Avaliação Seriada.

Além da implementação de estratégias, Santos e Silva (2011) entendem que a evasão na educação superior, deve ser investigada e refletida, resultando de profundas mudanças nas instituições universitárias, em sua relação com o saber, na busca de sua legitimidade, e de um novo tratamento, do ponto de vista da qualidade, das populações de jovens estudantes que nelas entram todos os anos.

Com esta visão, a Pró-Reitoria de Graduação da UFVJM implementou medidas, a partir de 2017, para coletar informações quanto aos motivos que levam o estudante a evadir do curso de graduação. Os resultados obtidos a partir da análise de tais dados são apresentados na Figura 5.

Campus	Razões que levaram ao trancamento de matrícula (%)*																						Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
1	6,1	6,9	6,7	8,9	3,1	2,6	9,8	3,7	3,0	4,8	4,4	4,3	2,6	2,8	3,2	1,0	0,0	1,3	0,5	15,5	7,8	1,1	100,0
2	0,0	6,9	0,8	6,9	0,0	0,0	3,1	0,8	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	26,2	39,2	15,4	100,0
3	3,2	9,2	1,5	3,4	1,9	2,9	2,7	3,2	2,7	2,9	4,4	4,9	4,4	3,9	3,9	3,9	4,9	4,6	4,6	10,0	11,7	5,4	100,0
4	7,5	4,5	9,0	13,5	0,8	3,0	13,5	3,0	2,3	0,0	4,5	4,5	3,8	0,0	2,3	0,8	2,3	0,0	0,0	9,0	15,8	0,0	100,0
Total	5,3	7,2	5,5	8,0	2,6	2,6	8,3	3,4	2,7	3,9	4,2	4,2	2,9	2,6	3,1	1,5	1,0	1,7	1,2	14,8	10,8	2,6	100,0
	71,8%																			28,2%			
	Evasão!																			Não deveria ser considerado evasão			

Figura 5. Motivos que levaram ao trancamento de matrícula pelos discentes da UFVJM, no período de 2017 a 2018.

Obs.: Alguns estudantes apontaram mais de uma justificativa para o trancamento da matrícula.

Nota: Construção dos autores.

Campus: 1- Diamantina; 2- Janaúba; 3- Mucuri; 4- Unai.

* Razões apontadas pelos discentes como determinantes para o trancamento de matrícula:

1. Mudança de cidade por motivos familiares ou de trabalho
2. Falta de interesse, afinidade ou gosto pela área profissional
3. Dificuldade em conciliar trabalho e estudo
4. Problemas pessoais, sociais ou na universidade
5. Dificuldade de adaptação à vida universitária
6. Dificuldade de adaptar-se à cidade
7. Dificuldades financeiras
8. Dificuldades na relação ensino-aprendizagem traduzidas em reprovações constantes
9. Dificuldade em acompanhar as aulas: falta de base teórica/prática
10. Excesso de matéria/conteúdo
11. A universidade é muito distante da casa ou do trabalho
12. Problemas de saúde
13. Stress por passar o dia todo na Universidade
14. Dificuldades com os procedimentos de avaliação do curso
15. Falta de flexibilidade nos horários para cursar as disciplinas
16. Cancelamento de aulas ou descumprimento do cronograma do curso
17. Falta de infraestrutura adequada
18. Os meios de comunicação me informaram que o mercado de trabalho da profissão está ruim
19. Meus professores me informaram que o mercado de trabalho da profissão está ruim
20. Farei outro curso superior na UFVJM
21. Farei outro curso superior em outra universidade
22. Reingresso

Pela análise dos dados apresentados na Figura 5, podemos perceber que os principais motivos alegados pelos discentes que evadiram da UFVJM no período de 2017 a 2018, foram a possibilidade de fazer um curso de graduação em outra universidade (10,8%) ou de cursar o mesmo ou outro curso na própria UFVJM (17,4%), o que não se trata efetivamente de evasão, mas da possibilidade de mobilidade, que tanto foi estimulada pelo próprio Governo Federal nos últimos anos. Essa situação é especialmente grave quando se analisam os dados do campus de Janaúba da UFVJM, onde 80,8% da evasão trata-se, na verdade, de mobilidade estudantil, uma vez que são casos de evasão da universidade, mas não do sistema federal de ensino superior (39,2%), evasão do curso, mas não da universidade (26,2%), ou mesmo de reingresso (15,4%), estratégia utilizada pelos estudantes para excluir as reprovações e baixos rendimentos de seus históricos, gerando um maior coeficiente de rendimento acadêmico. Assim, estes casos não poderiam ser tratados como evasão e nem mesmo prejudicar as Instituições de Ensino Superior quando da sua avaliação pelos órgãos reguladores. Chama-se, desta forma, a atenção para a necessidade de implementação de ferramentas que possibilitem a identificação destes casos e de cômputo das reais taxas de evasão na educação superior brasileira. Desta forma, apenas 71,8% dos casos de evasão na UFVJM, no período supracitado, deveriam ser considerados como tal.

Ressalte-se que a UFVJM pode fortalecer ações de combate à evasão, como ampliar a cobertura do Programa de Assistência Estudantil, do acompanhamento pedagógico e psicológico aos discentes, com vistas a minimizar os problemas financeiros, sociais e outros relativos à própria universidade, reduzir os índices de retenção (o que tem impactado na permanência dos discentes na instituição), fomentar a capacitação de docentes para melhoria de suas práticas pedagógicas, estimular o uso de metodologias ativas e colaborativas nos cursos de graduação, com vistas a tornar as aulas mais atrativas aos discentes.

A taxa de conclusão do curso foi outro indicador avaliado, sendo os resultados apresentados na Figura 6. Como foram analisados todos os ingressantes de 2011 a 2017, tendo em vista que a média do tempo de integralização mínimo na UFVJM é de 4,6 anos e que este pode se estender por até 50% do período

mínimo em todos os cursos, somente foi possível a análise comparativa da taxa de conclusão dos ingressantes dos anos de 2011 a 2013, uma vez que nas demais turmas de ingressantes, a UFVJM ainda não teve concluintes.

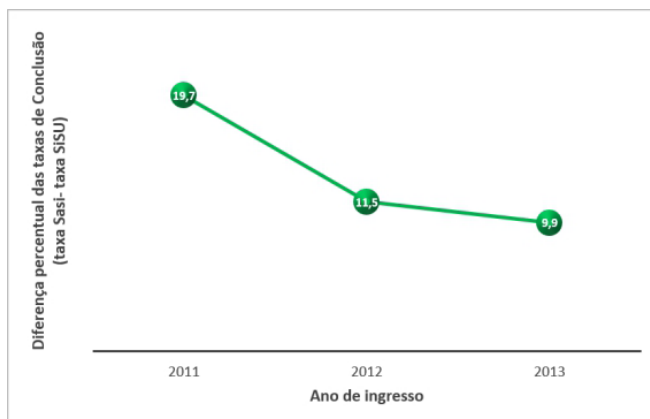


Figura 6. Diferença percentual entre a taxa de conclusão do curso de graduação pelos discentes ingressantes via SiSU e daqueles que ingressaram via Sasi na UFVJM.

Nota: Construção dos autores.

Observa-se que a diferença entre as taxas de diplomação de ingressantes via Sasi e via SiSU é positiva, ou seja o índice de conclusão dos cursos por ingressantes pelo processo seletivo Sasi foi, em média, 13,7% superior à taxa de diplomação no SiSU nos anos de 2011 a 2013. Importante ressaltar que muitos estudantes ainda estão em uso de seus tempos de integralização dos cursos, motivo pelo qual não estão representados na Figura 6.

Desta forma, apesar do processo seletivo Sasi gerar uma ocupação de vagas menor em relação ao SiSU, já que neste último o estudante pode concorrer mesmo estando em regiões muito distantes da UFVJM, o primeiro tem uma grande importância para esta Universidade, uma vez que gera menores índices de evasão, maiores índices de diplomação e grande impacto na população alvo da UFVJM.

Apesar das melhores taxas observadas no Sasi em relação ao SiSU, uma ampliação do número de vagas ofertadas por meio do primeiro não é

recomendável, pelo menos em um futuro próximo, haja vista que a UFVJM não tem ocupado a totalidade das vagas disponibilizadas neste processo. É importante frisar que, para evitar a manutenção de vagas ociosas, a UFVJM realiza o remanejamento de vagas não ocupadas em um processo seletivo para o outro, no mesmo período de realização da seleção. Ou seja, o que precisa ser feito é um maior investimento na divulgação do Sasi (além do que já vem sendo realizado) nas regiões de abrangência da UFVJM, com foco na ocupação das vagas disponibilizadas por meio desse processo seletivo.

A UFVJM tem como missão institucional a produção e disseminação do conhecimento e a inovação, integrando o ensino, a pesquisa e a extensão como propulsores do desenvolvimento regional e nacional. Assim, não estaria cumprindo seu papel se não envidasse esforços para que pessoas de regiões conhecidas pelos baixíssimos índices de desenvolvimento humano pudessem ingressar na universidade, concluírem seus cursos e retornar para atuação nas suas comunidades, gerando impacto positivo sobre as mesmas.

É esse o papel da UFVJM: papel de transformar a realidade das regiões onde está inserida. Em consonância com esse papel, os resultados apresentados mostram que o Sasi é um importante instrumento para auxiliar a UFVJM no cumprimento de sua missão institucional e que esforços para ampliar a ocupação das vagas por esse processo seletivo próprio precisam ser implementados.

3. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010**. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas

pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em: 14 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em 14 jun. 2018.

Pereira, José Tomaz Vieira. Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. **Avaliação - Revista Da Avaliação Da Educação Superior**, 1(2), 1996. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/733>>. Acesso em 14 jun. 2018.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902005000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jun. 2018.

RISTOFF, Dilvo. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Editora Insular, 1999.

SANTOS, GG., and SILVA, LC. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, SMR., org. **Observatório da vida estudantil**: primeiros estudos [online]. Salvador: EDUFBA, 2011, pp. 249-262. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/n656x/pdf/sampaio-9788523212117-14.pdf>>. Acesso em 15 de set. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM). **UFVJM em Números**. Diamantina, 2018. Disponível em: <<http://www.ufvjm.edu.br/numeros/>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Apoio pedagógico aos discentes no ensino superior: relato de uma experiência interinstitucional no sul de MG

Pedagogical support to higher education students: report of an interinstitutional experience in the south of MG

Michelle C. Silva Toti

Edna de Oliveira

Joyce de Oliveira Ribeiro

Luciana da Silva Caretti

Francisco Xarão

Resumo: Este trabalho apresenta um relato de experiência de apoio pedagógico a discentes, desenvolvido de forma interinstitucional, por duas universidades federais e um Centro Federal de Educação Tecnológica, situadas na região sul do estado de Minas Gerais. O projeto teve origem na formação de um grupo de estudos constituído por pedagogas que atuam no apoio pedagógico aos discentes de suas instituições. O grupo realizou reuniões e planejou oficinas de autorregulação da aprendizagem. Para os profissionais envolvidos, a iniciativa significou a oportunidade de dialogar com outros profissionais que vivenciam desafios e dúvidas semelhantes. A experiência foi considerada positiva e continua acontecendo. Sobre as oficinas realizadas para os discentes, o resultado da avaliação sobre o ciclo de oficinas foi positivo em relação às contribuições para o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias e indicou a importância de iniciativas desse tipo para a adaptação ao ensino superior e para a reflexão sobre o processo de aprender.

Palavras-chave: Ensino superior; Apoio pedagógico; Autorregulação da aprendizagem.

Abstract: *This work presents the report of an experience of pedagogical support to students, developed in an interinstitutional manner, by two federal universities and a Federal Center of Technological Education, located in the southern region of the state of Minas Gerais. The project had its origins in the creation of a study group formed by professors that act in pedagogical support to students in their own institutions. The group held meetings and planned self-regulated learning workshops. For the professionals involved, the initiative meant the opportunity to interact with other professionals who experience similar challenges and doubts. The experience was considered positive and continues to happen. The result regarding the workshops for students evaluation was considered positive considering contributions to the development of self-regulation skills and indicated the importance of such initiatives for an adaptation to higher education and for reflection on the learning process.*

Keywords: *Higher education; Pedagogical support; Self-regulated learning.*

Introdução

Este trabalho apresenta um relato de experiência de apoio pedagógico à discentes, desenvolvido de forma interinstitucional, por pedagogas da Universidade Federal de Alfenas Unifal-MG, da Universidade Federal de Itajubá Unifei e do Centro Federal de Educação Tecnológica Cefet-MG, todas instituições federais de ensino superior situadas na mesorregião sul do estado de Minas Gerais, distantes, aproximadamente 400km, da capital Belo Horizonte.

O objetivo é compartilhar os estudos em andamento e apontar os desafios para o trabalho de orientação educacional nas instituições federais de ensino superior.

A experiência relatada teve origem na formação de um grupo de estudos sobre o papel do pedagogo na orientação educacional à discentes no ensino superior e foi desenvolvido em dois momentos: a articulação do grupo para estudo de referenciais teóricos e o desenvolvimento de oficinas com os discentes.

As atividades do grupo são apresentadas a seguir em cinco seções. Na primeira julgamos necessário algumas anotações prévias sobre o lugar e o papel

do profissional pedagogo na educação superior no novo contexto de expansão e interiorização da universidade pública. Essa seção registra o que temos aprendido da leitura da literatura especializada sobre o assunto e nossas impressões iniciais com base na experiência do grupo. A segunda seção informa a origem do grupo e descreve o que são e como foram concebidas as oficinas de orientação educacional. Na terceira seção apresentamos o desenvolvimento e a metodologia das oficinas de orientação educacional. A quarta seção é dedicada a discutir os resultados. Por fim, a quinta seção remete a uma síntese conclusiva apontando os desafios para o profissional pedagogo na estruturação e desenvolvimento de uma política institucional de apoio pedagógico e orientação educacional à discentes nas instituições federais de ensino superior.

O profissional pedagogo no ensino superior – anotações prévias

O ensino superior brasileiro tem passado por mudanças ocorridas a partir do final dos anos 1990 e, especialmente, a partir de 2003, por meio de uma série de políticas de expansão das instituições federais de ensino, de reserva de vagas para acesso de grupos não tradicionais na universidade e políticas de permanência.

O Decreto 7234/2010 dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), cuja finalidade é “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal”. O programa contempla os auxílios financeiros, mas amplia a concepção de assistência estudantil incluindo diversas áreas indispensáveis à permanência dos estudantes no ensino superior, dentre elas, o apoio pedagógico. Não há, no entanto, imposições sobre como essa área deverá ser contemplada, cabendo a cada instituição definir sua atuação e designar os profissionais que estarão envolvidos. Devido à natureza das ações do apoio pedagógico, o profissional mais comum nesses serviços é o Pedagogo.

Cabe ressaltar que a formação de pedagogos nos cursos de formação inicial no Brasil tem como objetivo a docência na educação infantil e nos anos iniciais e não contempla, de fato, a atuação no ensino superior. O mesmo ocorre

com outros profissionais que atuam nesses serviços, como psicólogos e demais licenciados. Há, portanto, uma realidade de construção, não só do serviço nas instituições, como da identidade dos profissionais que nele atuam.

Para falar da atuação e do espaço do pedagogo nas instituições federais de ensino superior é necessário analisar e compreender como a instituição de ensino se organiza, qual a concepção do trabalho do pedagogo e entender o espaço ocupado por este profissional. É necessário, portanto, refletir sobre a atuação do pedagogo, discutindo as relações entre formação inicial, organização institucional, valorização social e institucional.

Nas instituições federais de ensino superior (IFES) há servidores concursados para o cargo de Pedagogo/área atuando em serviços de apoio aos discentes, em assessoria aos docentes, em serviços de assistência estudantil, realizando análise de documentos de curso (projetos pedagógicos, regulamentações, projetos de pesquisa, etc.) e, ainda, atuando em serviços que não exigem a formação em Pedagogia (setores administrativos).

A mera existência do cargo de Pedagogo no ensino superior pode gerar estranheza ao considerarmos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP 1/2006) preconiza a formação de um profissional que atuará na Educação Básica, seja como docente ou na área de serviços e apoio escolar. No entanto, podemos nos questionar, assim como Libâneo (2010, p. 21), “Por que retornar à discussão sobre a Pedagogia e os pedagogos?”. O próprio autor responde:

Penso que o assunto não só não se esgotou como está sendo revigorado. Se, de fato, há professores universitários, entre eles alguns pedagogos, que há anos vêm investindo contra a existência nas faculdades de educação dos estudos pedagógicos específicos, há, também, um numeroso grupo de pedagogos empenhados em busca da legitimidade de postular à Pedagogia um campo próprio de estudos – ainda que não exclusivo – e de um campo bem determinado e claro de exercício profissional.

O Ofício Circular 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC enviado aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino, em 28 de novembro de 2005, com a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público e que, até o momento, é o documento que orienta as atribuições dos cargos constantes na Lei 11.091/1995, estabelece para o cargo de Pedagogo:

Descrição sumária do cargo: Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na descrição do cargo, que consta nos editais de concursos para as universidades, é possível constatar a visão do pedagogo como profissional que desempenham suas funções na Educação Básica. No entanto, os pedagogos que atuam nas universidades desempenham funções relacionadas ao ensino superior, graduação e pós-graduação, com exceção daqueles que atuam em colégios de aplicação das universidades. Continuando, o documento apresenta as atribuições do cargo.

Descrição de atividades típicas do cargo: Estudar medidas que visem melhorar os processos pedagógicos, inclusive na educação infantil; Elaborar e desenvolver projetos educacionais; Participar da elaboração de instrumentos específicos de orientação pedagógica e educacional; Organizar as atividades individuais e coletivas de crianças em idade pré-escolar; Elaborar manuais de orientação, catálogos de técnicas pedagógicas; participar de estudos de revisão de currículo e programas de ensino; executar trabalhos especializados de administração,

orientação e supervisão educacional; Participar de divulgação de atividades pedagógicas; Implementar programas de tecnologia educacional; Participar do processo de recrutamento, seleção, ingresso e qualificação de servidores e discentes na instituição; Elaborar e desenvolver projetos de ensino-pesquisa-extensão. Utilizar recursos de informática; Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.

As atividades descritas, portanto, se consideradas separadamente da descrição sumária do cargo, contemplariam atividades desempenhadas no ensino superior, inclusive a orientação educacional. Por outro lado é a descrição sumária do cargo que define o perfil do profissional a ser contratado e a especificidade de sua atuação. É importante ressaltar que a qualificação necessária para ingresso no cargo é o curso de graduação em Pedagogia.

A própria demanda de pedagogos para atuar na universidade demonstra certo descompasso entre o perfil oficial do profissional e as atribuições que efetivamente desempenham na universidade. Descompasso esse percebido, também, nas diretrizes nacionais do curso que preconiza a formação dos docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Não é, portanto, inesperado que os profissionais que ingressam nas IFES, após concurso público, tenham alguma dificuldade em definir seu papel e possibilidades de atuação como pedagogo no ensino superior.

Segundo Libâneo (2010), embora a discussão sobre as especificidades da pedagogia (campo de estudos, estrutura do conhecimento pedagógico, identidade profissional, sistema de formação) venha sendo realizada há algumas décadas, pouco se avançou em termos de consenso. O autor elabora algumas possibilidades para a falta de consenso sobre a área e sua atuação.

É comum, em nosso país, a pergunta: para que serve a Pedagogia? Essas dificuldades não impedem, todavia, de se reconhecer a falta de tradição teórica dos estudos propriamente

pedagógicos, a falta de “massa crítica” no segmento de pedagogos de profissão, a assimilação passiva das críticas provenientes de setores intelectuais mais distanciados da prática cotidiana da Pedagogia escolar, a desvalorização social e econômica da profissão docente levando à deterioração do exercício profissional, ingredientes esses que podem estar explicando a desqualificação acadêmica da área (LIBÂNEO, 2010, p. 106)

Consideramos que as questões específicas à identidade do profissional Pedagogo e sua atuação têm raízes na constituição da carreira e as indefinições sobre a especificidade de sua atuação. A Pedagogia, como área de formação, foi se confundindo ao longo do tempo com o próprio processo educativo. No entanto, a Pedagogia é melhor explicada como o resultado da tentativa intencional de intervir na educação, constituindo um saber específico (SAVIANI, 2008).

A conquista do espaço acadêmico da pedagogia, como afirma Saviani (2008), deve muito ao processo de organização do espaço educacional desencadeado na década de 1920. Organizar o campo educacional implicava, é claro, na profissionalização dos educadores e dos professores, especialmente. Para Saviani (2008) foi o Decreto 19.851/1931, do Estatuto das Universidades Brasileiras, ao definir que a universidade deveria contar com a faculdade de Educação, Ciências e Letras, que cria o espaço acadêmico da pedagogia. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras deveria existir sob a justificativa de atender a necessidade de formação de professores, especialmente os do ensino normal e secundário.

Posteriormente, o Decreto 1.190/1939, ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia, dividiu-a em quatro seções: filosofia, ciências, letras e pedagogia, acrescentando didática como seção especial. É a primeira vez que o curso específico de pedagogia aparece na legislação. O Decreto imprimiu um caráter de simples formação profissional dos professores, desvinculada do

desenvolvimento da pesquisa. Localiza-se aí a origem do curso de pedagogia no Brasil (LIBÂNEO, 2010).

Como os outros cursos da Faculdade de Filosofia, o curso de pedagogia era definido como bacharelado, cursado em três anos. O título de licenciado seria obtido cursando didática, com duração de um ano, no modelo que ficou conhecido como 3+1. Para Saviani (2008), o currículo proposto partia da suposição de que já haveria um perfil profissional definido e formaria técnico em educação (bacharéis) e professores (licenciados) se acrescentassem as disciplinas de didática geral e especial. Sobre isso Saviani (2008, p. 41) questiona:

Mas, quais seriam as funções técnicas próprias do pedagogo? Em que medida o currículo proposto para o bacharelado daria conta de formar esse técnico? E o licenciado em pedagogia poderia lecionar que matérias? Por suposto, as matérias constantes de seu currículo de bacharelado, como ocorria com os cursos das seções de filosofia, ciências e letras. No entanto, no caso das demais seções, as disciplinas cursadas, de modo geral, figuravam no currículo das escolas secundárias, estando assegurado que a formação dos professores dessas disciplinas se daria nos cursos das faculdades de filosofia, ciências e letras. Diferentemente, no caso da pedagogia, as disciplinas cursadas figuravam escassamente nos currículos das Escolas Normais, já que a Lei Orgânica do Ensino Normal dispôs um currículo em que predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação profissional [...] Nesse quadro, como uma espécie de prêmio de consolação, foi dado aos licenciados em pedagogia o direito de lecionar filosofia, história e matemática nos cursos de nível médio.

No Parecer 251/1962 afirmava-se que o que se esboçava era a tendência de formar os professores de nível primário no ensino superior e dos especialistas

em nível de pós-graduação e propõe alterações na estrutura vigente. Definiu-se a duração do curso em quatro anos, englobando o bacharelado e a licenciatura, dando certa flexibilidade ao currículo e acabando com o modelo “3+1”. Sobre o currículo, manteve-se o caráter generalista, sem habilitações técnicas. Para Silva (2003, p. 17) “fixaram o currículo mínimo visando à formação de um profissional ao qual se referem vagamente e sem considerar a existência ou não de um campo de trabalho que o demandasse”.

O Parecer 252/1969 que resultou na Resolução CFE 2/1969 fixou conteúdos mínimos e duração dos cursos de pedagogia. A Resolução considerou que o curso de pedagogia, embora abarcasse diferentes atribuições do profissional da educação, devia ser um só, com um único diploma que contemplasse as diferentes habilitações. Fixou como título do formando o de licenciado. Sendo assim, o Artigo 1º da Resolução, determinou

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado como modalidades diversas de habilitação.

Nessa nova organização, o licenciado seria habilitado em Orientação Educacional, Administração escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais. Dependendo das habilitações oferecidas no curso, este poderia ter a duração mínima de 2.200 horas ou 1.100 horas. Na avaliação de Saviani (2008, p. 50):

O aspecto mais característico da referida regulamentação foi a introdução das habilitações visando a formar “especialistas” nas quatro modalidades indicadas (Orientação Educacional, Administração Escolar, supervisão Escolar e Inspeção Escolar), além do professor para o ensino normal. Dir-se-ia que, por esse caminho, se pretendeu superar o caráter generalista do curso

que levava à definição irônica do pedagogo como “especialista em generalidades” ou, jocosamente, como “especialista em coisa nenhuma”. Pelas habilitações procurou-se privilegiar a formação de técnicos com funções supostamente bem especificadas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho também supostamente já bem constituído, demandando, em consequência, os profissionais com uma formação específica que seria suprida pelo curso de pedagogia; daí a reestruturação desse curso exatamente para atender à referida demanda.

Para Libâneo (2010), é essa Reforma que integra, efetivamente, a Faculdade de Educação ao sistema universitário, substituindo a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e promove um avanço na definição da identidade do curso, pois deixa mais claro os estudos teóricos presentes na formação e explicita as habilitações dos profissionais, mas permaneceu a dubiedade entre o pedagogo não-docente e o professor do magistério e anos iniciais da Educação Básica.

Com efeito, ainda que o Parecer de 69 mantenha a denominação “curso de Pedagogia”, seu conteúdo deixa entrever que o termo pedagógico tem o sentido de metodológico, técnico, administrativo, no mesmo tom da linguagem dos “profissionais da educação” da década de 1920. Além disso, pesa-lhe a herança do passado em que estudos pedagógicos referem-se, quase sempre, à preparação de professores, o que explica, ainda hoje, em algumas faculdades de educação, a identificação do termo pedagogia com a formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, com o que pedagogia tende a reduzir-se à prática de ensino (LIBÂNEO, 2010, p. 128)

Essa regulamentação permaneceu em vigor mesmo após a aprovação da LDB 9.394/1996, sendo alterada somente com a aprovação das diretrizes curriculares nacionais do curso em 2006. As atuais diretrizes (Resolução CNE/CP 1/2006) preconizam a formação para “o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.”, atribuindo ao egresso o título de licenciado e tendo como foco a docência para a educação infantil e anos iniciais. Para Libâneo (2007, p. 33) as atuais diretrizes para o curso de Pedagogia:

Expressa uma concepção simplista e reducionista de pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional. A Resolução (...) não contribui para a unidade do sistema de formação, não avança no formato da formação dos educadores necessários para a escola de hoje, não ajuda na elevação da qualidade dessa formação e, assim, afeta aspirações de elevação do nível científico e cultural dos alunos da escola de ensino fundamental.

Vemos, portanto, desde o início da constituição do curso de pedagogia no Brasil, uma indefinição de qual seria o seu campo de atuação, tanto como técnico, no modelo proposto inicialmente, quanto como professor, uma vez que se previa a possibilidade de lecionar disciplinas que já eram previstas a outros profissionais. Esse breve histórico revela que a construção da identidade da pedagogia e do ser pedagogo esteve atrelada à Educação Básica, especialmente ao ensino de crianças, e foi se constituindo como sinônimo de práticas educativas, metodológicas com o aporte de outras áreas da educação, negando a pedagogia

como área específica de conhecimentos e campo de exercício profissional (LIBÂNEO, 2010).

É esse quadro geral, que inclui a dificuldade de construção de consensos sobre o papel do profissional, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais e as demandas específicas da atuação no ensino superior, e que tem impacto direto na percepção dos profissionais pedagogos sobre a sua identidade, especialmente quando atuam no ensino superior, etapa que é pouco ou nada abordada na formação inicial, que levaram ao início do grupo de estudos apresentado na próxima seção.

Origem do grupo e as oficinas de orientação educacional

O grupo surgiu da necessidade, comum a esses profissionais, de aprofundar o conhecimento sobre o ensino superior e as demandas dos estudantes dessa etapa da educação, de construir a identidade do apoio pedagógico e do pedagogo que nele atua e de fundamentar as ações desenvolvidas. Para o início das atividades, estabeleceu-se um cronograma de encontros e a bibliografia a ser estudada.

Participaram dos encontros do grupo seis pedagogos das três instituições envolvidas. A instituição 1 é uma universidade federal com 33 cursos divididos em 3 câmpus e participaram os pedagogos que atuam em dois desses câmpus. A instituição 2 também é uma universidade federal, com 2 câmpus e 35 cursos. A pedagoga que participou do grupo é a responsável pelo apoio pedagógico aos alunos de um dos câmpus. A instituição 3 é um Centro Federal de Educação Tecnológica, com 10 câmpus e 18 cursos de ensino superior. Participou do grupo a pedagoga de um desses câmpus, no qual é ofertado um curso na área de Engenharia. O grupo realizou reuniões quinzenais, presenciais e a distância, com leitura pré-definida, durante o ano de 2017. A princípio o grupo buscou compreender a estrutura organizacional, as áreas de atuação, as regulamentações do trabalho, conhecer práticas exitosas e os desafios de cada uma das instituições, no âmbito do desenvolvimento do apoio pedagógico.

Nesse movimento, foram feitos contatos telefônicos com outras instituições federais de ensino superior, bem como buscas nas páginas eletrônicas oficiais ou das redes sociais dos setores que, independente da nomenclatura, realizassem algum apoio ou acompanhamento pedagógico aos estudantes. Além disso, foram pesquisados trabalhos disponíveis online que apresentassem serviços de apoio ao estudante e que abordassem o apoio pedagógico.

Por meio desses procedimentos, ocorreu um desvelamento desse cenário, o que nos permitiu compreender que a continuidade e a sistematização do atendimento aos estudantes era um aspecto que demandaria atenção. Outro ponto igualmente importante, seria a priorização de ações coletivas que auxiliassem o desenvolvimento de certas habilidades que, em maior ou menor medida, poderiam contribuir para a integração, a adaptação e o desempenho dos estudantes às demandas do Ensino Superior.

As discussões não ignoraram a estrutura curricular, a metodologia de ensino, o sistema de avaliação e vários outros fatores que influenciam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, consideradas as especificidades das instituições.

Dessas discussões surgiu a proposta de uma ação coletiva para as três instituições, planejada e avaliada conjuntamente no grupo de estudos. Em 2018, começaram a ser desenvolvidas as oficinas de orientação educacional, em duas das três instituições envolvidas e contemplando três câmpus. A profissional da terceira instituição participou do grupo de estudos e planejamento, mas, por questões institucionais, não pode desenvolver as oficinas ao mesmo tempo que as outras instituições.

O objetivo das oficinas foi oferecer aos alunos momentos coletivos para compartilharem experiências e desafios, propiciando a identificação entre os pares, e aprendizagens voltadas para o desenvolvimento de habilidades autorregulatórias, entendendo a autorregulação como um “processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem tentando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de alcançá-los” (ROSÁRIO; 2004, p 37).

As oficinas fundamentaram-se no modelo sociocognitivo de autorregulação da aprendizagem e no projeto “Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo: comprometer-se com o estudar na educação superior” (ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2017). Foram propostos seis encontros, cada um organizado em torno de um conjunto de estratégias de autorregulação da aprendizagem (estabelecimento de objetivos, organização do tempo, estratégias de estudo, ansiedade e autoavaliação).

Desenvolvimento e metodologia das oficinas de orientação educacional

As oficinas foram desenvolvidas em 3 campi de 2 instituições federais de Educação superior. O público-alvo foram os alunos do primeiro período, que receberam a divulgação via correio eletrônico, página eletrônica de cada instituição e redes sociais. Considerando as três turmas ofertadas, 72 alunos iniciaram o Ciclo de Oficinas e 61 concluíram, com no mínimo 75% de participação. Os encontros foram semanais, com duração de 1h30, durante o ciclo de oficinas os alunos também realizaram atividades em casa relacionadas ao conjunto de estratégias daquele encontro.

No primeiro encontro, aconteceram as apresentações da equipe e dos participantes da oficina e em seguida foram elencados os objetivos da proposta, discutindo com os(as) alunos(as) questões relativas aos possíveis desafios encontrados pelos calouros no ingresso ao ensino superior. O tema desse encontro foi o estabelecimento de objetivos, no qual buscou-se construir com os alunos(as) o entendimento de que os “objetivos guiam e energizam o comportamento [...] influenciam a motivação e a aprendizagem, orientando e dirigindo os comportamentos” (ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2017, p. 156) e que, ao pensar em seus objetivos, devem garantir que sejam concretos, realistas e avaliáveis (CRAva). Foram apresentados os passos para o estabelecimento de objetivos, a importância de pensá-los em relação ao tempo de realização (curto, médio e longo prazo) e sobre definir um plano

para alcançar os objetivos, antecipando possíveis obstáculos. O material base para a realização desse encontro foi a carta nº 2 da obra já citada de Rosário; Núñez; González-Pienda (2017).

No segundo encontro foram discutidas as dificuldades na gestão do tempo no contexto universitário e atitudes que podem contribuir para organização das múltiplas atividades (acadêmicas, pessoais e profissionais) nas quais o estudante está envolvido. Diante do desafio da procrastinação, foram apresentadas algumas estratégias como técnicas de controle do tempo e dos distratores. Nesse encontro utilizou-se como material base a carta nº 4 de Rosário; Núñez; González-Pienda (2017) que discute os aspectos da gestão do tempo como um dos principais desafios no processo de adaptação à universidade.

Nos terceiro e quarto encontros foram abordados algumas estratégias de estudo na sala de aula e no estudo extraclasse que podem contribuir para melhorar a aprendizagem. Foram discutidos as características e possibilidades para se fazer resumos, sublinhar, esquemas, mapas conceituais, anotações e como se preparar melhor para as provas. Nesse encontro utilizou-se como material base a carta nº 3 e 10 de Rosário; Núñez; González-Pienda (2017).

No quinto encontro foi trabalhado a questão da ansiedade no ensino superior, de modo que os estudantes pudessem refletir sobre os aspectos desencadeadores e formas de controle. Foram trabalhadas técnicas de relaxamento, especialmente, para momentos anteriores às avaliações e ressaltado a importância do estudo com profundidade para reduzir a incerteza do resultado positivo. Nesse encontro houve a participação da psicóloga das instituições e utilizou-se a carta nº 12 de Rosário; Núñez; González-Pienda (2017).

No último encontro discutiu-se a importância do monitoramento e avaliação no processo de aprendizagem. Nesse encontro, discutimos as expectativas que o aluno tinha em relação às oficinas e como avalia sua participação ao final dos seis encontros. Os alunos(as) elaboram uma carta respondendo a pergunta “Como vai o seu estudo?”. Nesse encontro utilizou-se a carta nº 13 de Rosário; Núñez; González-Pienda (2017).

As oficinas foram desenvolvidas de modo bastante dinâmico, procurando sempre a participação ativa dos estudantes com atividades práticas e conectadas ao seu cotidiano. Ao final de cada encontro os alunos eram estimulados a utilizarem as estratégias discutidas nas oficinas, por meio de tarefas propostas para a semana, e enviarem para as profissionais para que fosse dado feedback sobre a utilização da estratégia proposta. Essa discussão também era realizada no início do encontro subsequente.

No último encontro, por meio de um questionário online, os estudantes avaliaram aspectos importantes do desenvolvimento do Ciclo de Oficinas, tais como a utilização das cartas do Gervásio como material de apoio, as contribuições para o desenvolvimento das habilidades de autorregulação da aprendizagem e as dinâmicas utilizadas. O questionário foi constituído por 15 questões sendo 7 objetivas, 4 utilizando escala likert de 5 pontos e 4 questões abertas.

Resultados

O questionário foi respondido por um total de 61 alunos dos três campi. Destes, 90% eram estudantes do primeiro período, ingressantes em 2018, público-alvo da atividade. Os demais alunos estavam cursando os 2º, 3º, 4º ou 7º períodos. O grupo era composto por alunos de 26 cursos, das diferentes áreas do conhecimento, incluindo um curso de Bacharelado Interdisciplinar.

A maioria dos respondentes avaliou que a atividade *contribuiu muito* (70%) e *contribuiu* (23%) para sua rotina de estudos. Sobre a contribuição para a melhoria de seu processo de aprendizagem, 66% e 31% dos estudantes consideraram que *contribuiu muito* ou *contribuiu*, respectivamente.

Em uma questão de múltipla escolha, 85% dos alunos considerou que as dinâmicas aplicadas foram adequadas para a compreensão dos temas abordados, 13% considerou que *algumas* foram adequadas e 2% considerou que foram inadequadas.

Sobre a avaliação do material Cartas do Gervásio ao Seu Umbigo, 95% dos respondentes indicaram que *se identificaram* ou *se identificaram muito* com

o personagem. Dos demais, 3% *não soube avaliar* e 2% *teve pouca identificação*. Sobre a contribuição das cartas para a aprendizagem, 42% e 44% avaliaram que *contribuiu muito* e *contribuiu*, respectivamente, e 12% *não soube avaliar*.

Em uma questão aberta, os alunos avaliaram também a contribuição das cartas para a reflexão sobre o processo de estudar e todos consideraram que as cartas contribuíram para a reflexão, fomentando mudanças de comportamento e a identificação com as situações vividas pelo personagem. Abaixo transcrevemos trechos de respostas dos alunos(as) a essa questão:

“Sim, não apenas no sentido acadêmico, mas me ofereceram também algum conforto psicológico, além de tratar com humor os dramas cotidianos”

“Sim, porque mostram as dificuldades do Gervásio (que são muito semelhantes com as nossas) e o modo como podemos reverter essas situações”

Procuramos, ainda, avaliar se os estudantes avançaram na construção de um conhecimento condicional, aplicando em suas tarefas diárias as estratégias abordadas nas oficinas (ROSÁRIO; NÚNEZ; GONZÁLEZ-PIENDA, 2017). A maioria (75%) afirmou que passou a utilizar nos estudos alguma das estratégias trabalhadas; 21% respondeu que não, mas que pretende utilizar. Por outro lado, 2% afirmou não estar utilizando por não saber como colocar em prática e 2% disse que só consegue utilizar em algumas disciplinas. Havia, ainda, a opção “não, pois não aprendi nada novo”, mas nenhum aluno escolheu essa opção.

Em seguida, questionamos se houve mudança na forma de pensar sobre os estudos e na forma como estudam. Como resposta, 5 alunos assinalaram que não ou que já adotavam as estratégias apresentadas. Os demais citaram estratégias cognitivas e metacognitivas que passaram a utilizar. Abaixo transcrevemos trechos de respostas dos alunos(as) a essa questão:

“Sim, quando se organiza o tempo e as estratégias para estudar com um método, com auto-monitoria constante, o estudo se torna mais eficiente”.

“Sim. Ver como aplico o tempo e como posso traçar e organizar meus objetivos foi importante. Abre um leque para autoavaliações futuras”.

Questionamos, ainda, qual das oficinas trouxe mais contribuições/reflexões para os estudantes. As discussões sobre Organização do tempo e ansiedade foram as mais apontadas nas respostas dos participantes com 37% e 34,8%, respectivamente. Essas contribuições são reafirmadas pelos estudantes nas respostas de outra questão que questionava qual ou quais estratégias passou a utilizar. Abaixo transcrevemos trechos de respostas dos alunos(as) a essa questão:

“As de fazer cronogramas, racionalizar o tempo e controlar as horas do meu dia”.

“Não deixar acumula muita matéria, respiração, concentração”.

“Estudar todos os dias, realizar anotações durante a aula, programar as tarefas para a semana para não acumular”.

Por fim, os estudantes foram questionados sobre como poderíamos melhorar as oficinas para as próximas turmas. As principais sugestões foram acerca do tempo, solicitando maior duração ou maior quantidade de encontros. Alguns estudantes escreveram sobre datas e horários, requerendo alterações a fim de evitar coincidências com o horário dos intervalos para as refeições ou dos períodos de provas.

“Talvez o tempo poderia ser maior, para um melhor aproveitamento”.

“As oficinas poderiam ter um tempo maior, para que todos pudessem expressar suas opiniões e reflexões”.

“Algo que sugiro é a inclusão dos encontros em datas diferentes das datas de provas”.

Com relação a outros temas, 11 estudantes sugeriram que as oficinas abordassem outras questões, tais como concentração, escolhas profissionais, adaptação; 5 alunos sugeriram maior ênfase na discussão sobre ansiedade no ensino superior. Quanto à metodologia, 3 alunos sugeriram maior interação entre os discentes ou atividades mais lúdicas.

“Trabalhar mais sobre a questão da ansiedade nas oficinas, como podemos melhorar a angústia de provas e trabalhos a fazer”.

“Que seja criado alguma interação lúdica no processo de aprendizagem. Levando em consideração a interação com objetos e pensamento reflexivo”.

As respostas dos alunos demonstram que avaliaram a participação nas oficinas como benéficas para os estudos na universidade, bem como indicam uma possibilidade de atuação para os profissionais pedagogos envolvidos no apoio pedagógico. Indicam, ainda, mudanças que podem ser realizadas nas próximas ações, bem como fornecem informações que podem contribuir no atendimento individual aos estudantes e demais ações propostas para os estudantes. A partir dessa experiência as profissionais envolvidas decidiram prosseguir com a realização do grupo de estudos e outras ações coletivas, e, também, voltar a avaliar os alunos que participaram nas primeiras oficinas para verificar se adotaram permanentemente estratégias discutidas nos encontros realizados.

5. Desafios para o trabalho de orientação educacional nas IFES.

As recentes políticas brasileiras para o ensino superior tiveram impacto na expansão das vagas e instituições federais de ensino envolvendo também as políticas de acesso e permanência. Essas últimas fomentaram a criação de serviços de apoio pedagógico nas IFES, ampliando para os pedagogos o campo de atuação no ensino superior.

As demandas e inseguranças dessa nova atuação justificam a iniciativa do grupo de estudos apresentado, que resultou no planejamento, realização e avaliação coletiva do ciclo de oficinas por três instituições de ensino superior.

Para os profissionais envolvidos, autores deste trabalho, a experiência foi positiva ao romper com a sensação de isolamento e fortalecer a identificação com outros profissionais que vivenciam situações similares. Além disso, a oportunidade de compartilhar dúvidas, ideias e proposições foi rica, pois as pedagogas puderam contribuir com suas diferentes formações e experiências.

Em relação aos alunos participantes, com base nas respostas ao questionário de avaliação do Ciclo de Oficinas, é possível afirmar que avaliaram a experiência como positiva. Afirmaram que passaram a utilizar estratégias de aprendizagem abordadas nas oficinas e, também, que se identificaram com as situações vividas pelo personagem Gervásio e com os demais colegas participantes da oficina.

Os próximos passos devem incluir, necessariamente, a definição de política institucional permanente de apoio pedagógico aos discentes e a formação dos profissionais envolvidos nesses serviços.

Referências

BRASIL, Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931: Estatuto das Universidades Brasileiras. In FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade e poder: análise crítica e fundamentos históricos: 1930-1945**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

BRASIL. Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ, 4 de abril de 1939.

BRASIL. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC. Aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino. Brasília, DF, 28 de novembro de 2005.

BRASIL. Decreto nº 7234 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Poder Executivo. Brasília, DF, 20 de julho de 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para Quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. In: **Olhar de professor**, Ponta Grossa, (10-1), 11-33, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1473>>. Acesso em: 13/11/2017.

ROSÁRIO, P. **(Des)venturas do Testas**: Estudar o Estudar. Porto: Porto Editora, 2004.

ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. **Cartas do Gervásio ao seu Umbigo**: Comprometer-se com o Estudar na Educação Superior. São Paulo: Almedina Editores, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SILVA, C.S.B. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2.ed. Rev. Amp.; Campinas: Autores associados, 2003.

Desafios curriculares na internacionalização do curso de graduação/licenciatura em Administração Pública: o caso da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Brasil e da Universidade Eduardo Mondlane (UEM)/Moçambique

Curricular challenges in the internationalization of under-graduate / graduate courses in Public Administration: the case of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF)/Brazil and Eduardo Mondlane University (UEM)/Mozambique

Cassiano Caon Amorim

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Eliane Medeiros Borges

Helena Rivelli de Oliveira

Marcos Tanure Sanábio

Resumo: Esse texto apresenta um relato de experiência e reflexões a cerca do curso binacional de Graduação (Licenciatura) em Administração Pública a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a República Popular de Moçambique a partir do convênio entre Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Brasil e a Universidade Eduardo Mondlane (UEM)/Moçambique ofertado para alunos moçambicanos (gestores públicos), em Maputo, Beira e Lichinga, com dupla certificação (Brasil e Moçambique), ministrados por professores das duas Universidades, que resultou na formatura de 71 alunos (78%), de 91 matriculados, em 25 de novembro de 2016. A construção conjunta da matriz curricular do curso é descrita e discutida no trabalho, evidenciando um processo dialógico entre duas experiências efetivas: da UFJF (graduação a

distância) e da UEM (licenciatura presencial), na qual se articulou uma dimensão de caráter geral e outra específica, referente às questões locais, que gerou uma divisão no escopo dos conteúdos. A UFJF coube as disciplinas de caráter geral e à UEM as de caráter específico e contextualizado, face à necessidade de construção de reflexões que envolvessem análises sobre questões públicas de Moçambique.

O texto trata também da particularidade do uso de mediação tecnológica na criação de interações entre professores, tutores e alunos, em meio a diferenças culturais, de ação pedagógica e de especificidades linguísticas, apesar da matriz comum portuguesa, temas abordados a partir de Castells, Belloni e Chaui. Numa dimensão institucional, reflete-se sobre a dificuldade de ações comuns e coordenadas em meio às mudanças nas políticas governamentais em relação ao Programa.

Finalmente, aspectos das questões de internacionalização na concepção da relação Sul/Sul entre países e a participação das Universidades em movimentos contra- hegemônicos do saber contemporâneo são objeto de discussão, em Boaventura Santos. Como resultado da análise da experiência aponta-se para a riqueza e potencialidades das experiências em condições de cooperação internacional em Educação.

Palavras-chave: Currículo e internacionalização, Currículo e conhecimento, Ensino superior, Educação a Distância, Internacionalização do ensino.

Abstract: *This text presents a experience report and reflections about of the binational course of Undergraduate Degree in Public Administration at a distance, within the framework of the Open University of Brazil (UAB) and the People's Republic of Mozambique from the agreement between the Federal Judge University Mozambique and Mozambican students (public managers), in Maputo, Beira and Lichinga, with dual certification (Brazil and Mozambique), taught by professors of the two Universities. resulted in the graduation of 71 students (78%), of 91 enrolled, on November 25, 2016. The joint construction of the curricular matrix of the course is described and discussed in the work, evidencing a dialogical process between two effective experiences:*

UFJF distance learning and EMU (presentation degree), in which a general and a specific dimension was articulated, referring to local issues, which and generated a division in the scope of the contents. The UFJF has the general and EMU disciplines of a specific and contextualized nature, in view of the need to construct reflections that involve analyzes on public issues in Mozambique.

The text also deals with the particularity of the use of technological mediation in the creation of interactions between teachers, tutors and students, in the midst of cultural differences, pedagogical action and linguistic specificities, despite the Portuguese common matrix, themes approached from Castells, Belloni and Chaui. In an institutional dimension, it is reflected on the difficulty of common and coordinated actions in the midst of changes in government policies in relation to the Program.

Finally, aspects of the internationalization questions in the conception of the South / South relation between countries and the participation of the Universities in counter-hegemonic movements of contemporary knowledge are discussed in Boaventura Santos. As a result of the analysis of the experience, one points to the richness and potentialities of experiences under conditions of international cooperation in Education

Key-words: *Curriculum and internationalization, Curriculum and knowledge, Higher education, Distance Education, Internationalization of education.*

A construção de um projeto de educação a distância na Universidade Federal de Juiz de Fora está em sintonia com o tempo presente onde as relações entre os sujeitos, as empresas, as instituições, os estados nação, são balizadas pelo movimento da Globalização e na constituição de um meio técnico, científico e informacional. Aliada a experiência de se ensinar e aprender à distância, dispo de ferramentas e linguagens múltiplas está a possibilidade de diferentes instituições de ensino superior, utilizar dessa possibilidade educacional para promover processos de internacionalização dos seus cursos de graduação e pós-graduação.

Diferentes experiências são desenvolvidas pelas Instituições Federais de Ensino Superior no país principalmente as impulsionadas pela organização da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Outras experiências relevantes dizem

respeito a acordos internacionais de cooperação, mediados pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC) que possibilitam intercâmbios formativos relevantes entre instituições brasileiras e instituições africanas, alinhando uma perspectiva presente na Geopolítica dos Governos Lula e Dilma, de aproximação de países da lógica Sul-Sul.

Dessa forma, uma série de acordos internacionais foram firmados, visando o desenvolvimento de apoio técnico científico e acadêmico entre universidades brasileiras e universidades de diferentes países africanos.

Podemos constatar que a situação educacional dos países africanos, assim como a maior parte de seus setores, sofreu e ainda vem sofrendo com as consequências e os vestígios dos períodos de colonialismos e neocolonialismos dos últimos séculos. Muitos dos países africanos conquistaram sua independência e autonomia de gestão no fim do século passado, e alguns, até hoje, sofrem com guerras e disputas internas buscando determinar as fronteiras dos países e legitimidade de governança. Devido a todo esse histórico, países como Moçambique têm uma estrutura muito irregular no que se refere à oferta de serviços básicos à população, como saúde, saneamento, educação.

Organizações internacionais de auxílio e países parceiros entram em ação, portanto, para tentar levar aos países condições de oferta de tais serviços básicos, com o objetivo último de criar uma estrutura que permita, posteriormente, aos próprios países gerir e sustentar esses serviços em condições de normalidade no futuro. Uma questão que abrange essas ações realizadas por tais entidades nos países africanos se refere justamente ao problema de trazer, para as realidades tropicais, compreensões de mundo, projetos e ações de outras realidades – na maior parte das vezes, oriunda de países desenvolvidos –, tão diferentes das experiências africanas. Instituições como a EMBRAPA, FIOCRUZ, Petrobras e SENAI, além das Universidades Federais, por exemplo, já têm experiências e são reconhecidas internacionalmente por meio de seus projetos de cooperação no continente africano.

Entendemos que esses desenhos Inter institucionais de cooperação ainda que sejam muito importantes para o cenário educacional por construir

práticas de cooperação internacional entre os países, faz-se necessário, também, consolidar experiências, conhecimentos e estratégias contextualizadas às realidades de cada grupo social, únicas e complexas (Borda, 2006).

A experiência vivenciada pela Universidade Federal de Juiz de Fora acontece com a Universidade Eduardo Mondlane, de Moçambique quando numa perspectiva de atender demandas formativas no campo da formação de administradores públicos, se consolida a oferta de um curso de Administração Pública, utilizando-se para tanto, as ferramentas, estratégias e metodologias da educação a distância.

Ao nos debruçarmos para compreender os processos e dinâmicas da Educação Superior no continente Africano, de maneira geral, e em Moçambique, especificamente, compreendemos que, como na maior parte dos países, as universidades moçambicanas também são, historicamente, centro de produção do conhecimento científico nacional. É nas instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão que se estruturam as bases para de ação e compreensão da realidade e construção de projeto de país. Em Moçambique, a condição de as universidades preencherem essa função de produtores de conhecimento, tão cara ao desenvolvimento do país, foi tratada de maneira bastante categórica pelos organismos internacionais, tendo em vista principalmente a compreensão de que tais instituições seriam incapazes de gerir a oferta de ensino superior no país.

Santos (2008) traz um histórico da forma com que, internacionalmente, concluiu-se que os investimentos e intervenções internacionais eram a única saída possível para o ensino superior na África:

Um relatório da UNESCO de 1997 sobre a maioria das universidades em África traçava um quadro dramático de carências de todo o tipo: colapso das infraestruturas, ausência quase total de equipamentos, pessoal docente miseravelmente remunerado e, por isso, desmotivado e propenso à corrupção, pouco ou nulo investimento em pesquisa. O

Banco Mundial diagnosticou de modo semelhante à situação e, caracteristicamente, declarou-a irremediável. Incapaz de incluir nos seus cálculos a importância da universidade na construção dos projectos de país e na criação de pensamento crítico e de longo prazo, o Banco entendeu que as universidades africanas não geravam suficiente “retorno”. (Santos, 2008, p. 24)

Segundo o autor, entidades como o Banco Mundial e o GATS vêm influenciando a consecução de políticas para a internacionalização da educação e sugerindo que os países africanos em geral deixassem de investir na universidade, concentrando os seus poucos recursos no ensino primário e secundário. Assim, se os países africanos concordassem, o mercado global de educação superior atenderia as demandas de formação a terceiro nível e resolveria o “problema” da universidade.

A partir dos Planos Estratégicos da Educação, elaborados com periodicidade quadrienal pelo governo de Moçambique, é possível perceber a pequena ênfase que o ensino superior possui dentro de toda uma proposta de construção de um sistema educacional nacional. Desde o primeiro Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC) moçambicano de 1999, traçava-se claramente como objetivo principal proposto priorizar o ensino básico – que até hoje tem estrutura limitada e irregular, ainda necessitando de desenvolver ações e trazer investimentos para o setor. O último Plano Estratégico da Educação tem seu período de duração de 2012 a 2016 e, além de ser o primeiro plano específico para tratar os assuntos da área da educação, ainda se propõe ser mais realista no que tange as propostas de ação:

Consciente das limitações em termos de capacidade institucional existente, e considerando as previsões sobre os recursos humanos e financeiros de médio-prazo, o sector optou pela elaboração de um plano realístico que tenta otimizar o potencial das intervenções e os pré-requisitos para uma

implementação eficiente e eficaz. Isto significa balançar entre o que é desejável e o que é possível. (Moçambique, 2012, p. 5)

O recurso limitado que o país possui para investimento no setor condiciona a distribuição do mesmo e fica com foco no ensino básico. É a partir dessas condições que há uma opção, desde a constituição do país como nação democrática, por pensar e propor ações primeiramente em um ensino básico que atenda com qualidade ao menos as necessidades básicas do cidadão.

Podemos constatar que a reprodução de um modelo mundial para os países periféricos se reproduzindo com rapidez e força no continente africano e em Moçambique. Igualmente a outros setores, os países periféricos e semiperiféricos têm sido pressionados a assumirem compromissos propostos por esses organismos internacionais na área da educação. Países como Congo, Lesoto, Jamaica e Serra Leoa, quatro dos mais periféricos do mundo, entregaram incondicionalmente aos fornecedores estrangeiros a tarefa de desenvolvimento da educação superior, devido à impossibilidade de arcar com tal responsabilidade no contexto atual (Santos, 2008).

A publicação da Portaria nº 22/2010 institui o Programa de apoio à expansão da educação superior à distância na República de Moçambique. Tal portaria é seguida pela Portaria nº 11/2011 que complementa a anterior e “Regulamenta a implantação do Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República de Moçambique, instituído pela Portaria Normativa 22, de 26 de outubro de 2010”, que inclui como agentes participantes a Agência Brasileira de Cooperação (ABC), o Ministério das Relações Exteriores, a CAPES – entidade destinada a coordenar o projeto da UAB em Moçambique – e as universidades envolvidas.

O primeiro comunicado oficial de tal proposta foi em 2010, e, em março de 2011 já tiveram início às primeiras aulas dos quatro cursos de Graduação do Programa (Ensino Básico, Matemática e Biologia e Administração Pública) em meio a um cenário político que conjugava o fim do mandato do presidente Luís Inácio da Silva e outras ações que intencionavam ampliar as relações entre

o Brasil e países Africanos. Nesse movimento, aderiram quatro universidades brasileiras: a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Universidade Federal Fluminense (UFF). Essas universidades se responsabilizaram por desenvolver tais cursos com uma equipe de gestores, professores e tutores brasileiros e moçambicanos, em três polos, quais sejam: em Beira, na província de Sofala; Lichinga, capital da província de Niassa; e Maputo, capital do país.

O convênio Brasil/Moçambique integrando as instituições universitárias brasileiras a duas universidades de Moçambicanas promoveu o seguinte desenho na oferta de cursos de graduação a distância: UFG, UFF e UNIRIO, em convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique e a Universidade Eduardo Mondlane fazendo parceria com a UFJF.

Elementos relacionados à contextualização do Programa de Cooperação Internacional e definição do diferencial do projeto e suas potencialidades de alcance são observados na Portaria 22/2010. O discurso que é percebido na Portaria vem ao encontro do posicionamento geral do governo brasileiro nos últimos anos, que faz referência tanto ao uso de iniciativas de desenvolvimento econômico e cultural a partir do reforço laços de solidariedade e cooperação entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) quanto à necessidade de estruturar uma forma de cooperação que respeite e promova autonomia ao país cooperante. Ele também reforça as tendências no campo da Cooperação sul-sul, que são o incentivo de iniciativas de cooperação junto ao campo da Educação.

O que esse Programa traz de inovador dentro do discurso de cooperação no país é a própria identificação da Educação a Distância brasileira (por meio da Universidade Aberta do Brasil) poder se tornar referência de modelo a ser adotado. É o modelo da UAB, portanto, o que vai orientar as ações das instituições envolvidas (brasileiras e moçambicanas) no curso, e essa proeminência pode mostrar a importância do sistema na estrutura da EaD brasileira.

Em Moçambique, a esfera de educação superior vem convivendo com projetos internacionais de colaboração para formação universitária, com origens e propostas diversas. Nesse sentido, Santos (2008) aponta que somente iniciativas de colaboração internacional na área de educação com um posicionamento contra hegemônico tem condições de auxiliar, efetivamente, no desenvolvimento nacional da educação. Lima e Maranhão (2009) levantam, no contexto brasileiro, algumas estratégias que visam à criação de espaços internacionais de colaboração, com o objetivo de integrar conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento efetivo da ciência e do conhecimento:

No contexto de governos que se empenham em formular políticas educacionais capazes de reforçar o caráter republicano da educação é possível identificar a emergência de iniciativas subordinadas ao fortalecimento de programas de internacionalização ativa de caráter contra hegemônico, comprometidos com a inclusão social e a integração regional. Três projetos, em diferentes fases de formulação, se inscrevem nesta trilha: Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) (Foz do Iguaçu/Paraná), Universidade Federal de Integração Luso-Afro-brasileira (UNILAB) (Redenção/Ceará), e Universidade Global da Bacia Amazônica (Santarém/Pará). A estes projetos se somam diversas iniciativas já consolidadas: Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina (PROLAM-USP/Brasil), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO/vários países), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/vários países), Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC/UNESCO), Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM/ vários países), Associação de Universidades da América Latina e Caribe para Integração, entre outros. (Lima & Maranhão, 2009, p. 25)

Esses são alguns exemplos de estratégias para cooperação brasileira incipientes, sendo importante salientar que se constituíram iniciativas recentes e ainda carecem de aprofundamento a partir de análises e pesquisa para traçar um quadro do desenvolvimento de tais estratégias principalmente considerando a descontinuidade desses tipos de acordos em função de alterações nas políticas e gestões federais. A necessidade, então, de se pensar sobre a experiência de implementar um modelo de EaD brasileiro em outro país se dá pela importância que uma ação como essa tem para o espaço universitário moçambicano. É importante atentar para o fato de como essa proposta de cooperação pode contribuir para a formação superior em Moçambique. Por outro lado, é também relevante perceber se essa cooperação possibilita trazer mínimas condições de emancipação dentro desse contexto, tendo em vista a necessidade de vigilância contra possíveis tentações neocolonialistas que surjam no contexto de cooperação. Relações hierárquicas podem impedir os países como Moçambique, por exemplo, de conceber e gerir iniciativas que independam do poder financeiro de qualquer parte. Segundo Santos (2008, p. 101), na medida em que tal interferência existir, será, muito possivelmente, uma atitude neocolonialista.

No que diz respeito, especificamente, ao Programa UAB/Moçambique, a proposta governamental foi de construir uma Cooperação sul-sul com a transferência de boas práticas quando muitas instituições brasileiras envolvidas também não tinham experiência em cooperação internacional na área de educação, em especial em estratégias de cooperação para o desenvolvimento envolvendo países do sul. Um trabalho cooperativo requer que estejam presentes elementos como construção coletiva de ideias e projetos, respeito às diferenças, trabalho intercultural, interculturalidade. Por conseguinte, é entendida como uma proposta de convivência democrática entre diferentes culturas, objetivando uma integração que fomente o potencial criativo que resulta de relações entre sociedades diferentes, em contextos diferentes. As instituições que já participavam do cenário de cooperação até então tinham somente vivências de cooperação norte-sul, caracterizada pela ingerência do

país doador nas estratégias internas do receptor, com soluções construídas externamente por especialistas estrangeiros.

Nesse sentido, a proposta foi inédita para os governos e instituições envolvidas, implicando uma condução e estruturação da proposta, também inéditas. Justamente por isso, surgiram dificuldades na elaboração da cooperação proposta que substituísse a postura de concessão de ajuda para a construção de uma relação de solidariedade mútua e de respeito às especificidades próprias de uma cooperação entre países em desenvolvimento, com compartilhamento de decisões e conhecimento, incorporando os fatores culturais nas nossas estratégias de atuação.

Tais experiências de alinhamento de países periféricos em torno de projetos estratégicos comuns, como no caso da oferta de cursos superiores em convênios bilaterais, exibem a estratégia de produção de outra cultura diplomática brasileira. Cabral (2011) lembra que ainda permanecem muitas lacunas de conhecimento nas pesquisas sobre Cooperação sul-sul a respeito de como essas estratégias são implementadas e em que medida os princípios que baseiam essa modalidade de cooperação são utilizados. Acrescentamos que para o caso da oferta de ensino superior em parcerias internacionais também necessitam de reflexões sistematizadas que contribuam para aprimorar essas experiências.

Puente (2010, p. 69) lembra que a principal razão de ser da modalidade de cooperação para o desenvolvimento é, ao menos em longo prazo, tornar-se dispensável e conseguir incorporar aos países recipientários os conhecimentos e habilidades disponibilizados. Cabral (2011) faz referência à existência de uma *complexidade orgânica* na organização institucional brasileira que cria dificuldades de coordenação para os órgãos responsáveis. A autora toma como exemplo a ABC, que possui uma grande fragilidade institucional, por ser formalmente apenas um departamento do Ministério das Relações Exteriores, sem autonomia administrativo-financeira, ainda que seja designada como uma Agência.

A experiência da Universidade Federal de Juiz de Fora no convênio com a Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique vincula-se ao projeto

do curso de Administração Pública. O Programa de Cooperação Internacional define questões relacionadas aos proponentes e público-alvo dos acordos entre as Universidades. Além disso, há também uma contextualização do histórico da UAB, órgão responsável também pela guinada da modalidade a distância no país nos últimos anos.

O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, Programas, projetos e atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e com qualidade no Brasil (Universidade Federal de Juiz de Fora & Universidade Eduardo Mondlane, 2010, p. 1).

Na organização do desenho curricular do curso, apresentou-se a seguinte distribuição de carga horária:

Conteúdos	Carga horária	Créditos	Percentual
Formação Básica	840	56	28%
Formação Profissional	1260	84	42%
Estudos Quantitativos	240	16	8%
Conteúdos de Formação e Estudos de Caráter Transversal e Interdisciplinar	630	42	21%
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	30	2	1%
Total	3000 horas	200	100%

Tabela 1. Distribuição de carga horária no curso de Administração Pública

Fonte: Universidade Federal de Juiz de Fora & Universidade Eduardo Mondlane, 2010. Tabela elaborada pela autora.

A estrutura do curso de Administração Pública se orienta em disciplinas com carga horária de 60 horas/aula, ofertadas em formatos bimestrais: até três disciplinas por bimestre são disponibilizadas para o aluno, sendo integralizadas em oito semanas. Desse modo, ainda que a duração temporal das disciplinas

seja mais curta, o número de disciplinas total do semestre fica maior. Essa é uma estrutura advinda do curso de Administração Pública da UFJF, que tem a experiência de organizar seus cursos a distância desta maneira. Segundo o Projeto Pedagógico (PP) do curso (Universidade Federal de Juiz de Fora & Universidade Eduardo Mondlane, 2010, p. 34), optou-se por fazer uso da estrutura disciplinar da UFJF também para o curso de Administração Pública/Moçambique por ser uma dinâmica de sucesso frente à participação e colaboração dos alunos a partir desse formato.

Da mesma maneira que há espaço no curso de Administração Pública para recuperar as propostas e ações das experiências em Educação a Distância da FACC/UFJF, há também outros espaços para propostas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM. O formato da avaliação das disciplinas é um exemplo: segue-se o modelo da UEM da classificação do rendimento escolar feita por índices numéricos correspondentes a uma escala de 0 a 20 pontos, ou “valores”, como denominado no PP. Dentro desses valores, há a distribuição dos pontos em Avaliações a Distância (AD), correspondentes a 40% da pontuação total, e em Avaliações presenciais (AP), que somam o restante, 60% da pontuação (Universidade Federal de Juiz de Fora & Universidade Eduardo Mondlane; 2010, p. 31).

No curso de Administração Pública, a responsabilização das universidades é determinada tanto em relação ao papel de coordenação conjunta do curso quanto no que diz respeito as disciplinas. Já se prevê, nos PP dos cursos, a divisão das disciplinas a serem ministradas por cada uma das instituições, assim como são instituídos outros espaços de responsabilização que distribuem as ações das universidades envolvidas.

Há, também, sugestões de temas transversais para o curso de Administração Pública, ligados à sua própria especificidade como área de atuação: Informática para Administradores; Seminário Integrador; Inglês I, II, III e IV; Metodologia de Estudo e Pesquisa em Administração, Seminário Temático I, II e III; Seminário de Formação I, II, III e IV. Acerca da Transversalidade, é colocado no PP do curso de Administração Pública:

Transversalidade – Os conteúdos sempre que vinculados a outras disciplinas, serão estudados de forma integrada, perpassados por questões ligadas aos aspectos éticos, de transparência, de inovação e de sustentabilidade. Isso possibilitará aos autores dos textos didáticos e aos estudantes a construção holística de determinado tema. (Universidade Federal de Juiz de Fora & Universidade Eduardo Mondlane, 2010, p. 18)

Outro fator salientado no PP acerca da organização estrutural do curso de Administração Pública diz respeito à proposta de acompanhamento contínuo das atividades de pesquisas dentro do quadro disciplinar apontado. Está previsto no PP que a estrutura curricular do curso inclua disciplinas de formação para as atividades de conclusão de curso para contribuir também com a formação integral do profissional da Administração Pública. São propostas nove disciplinas a fim de contribuir com essa proposta, desde o primeiro semestre do curso: Seminário Integrador, Seminário Temático I, II e III, Seminário Temático de Formação I, II, III e IV e Seminário de Orientação de TCC:

Para contribuir também com a formação integral do profissional da Administração Pública, há na estrutura curricular do curso os Seminários Temáticos, incluindo os Seminários Temáticos de Formação e o Seminário Integrador. Foram pensados como um dos elementos centrais do processo de aprendizagem do estudante, servindo de elemento motivador para o desenvolvimento de processos de pesquisa sobre e no cotidiano das práticas de administração. Neste sentido, em cada módulo do curso está prevista a realização de um Seminário Temático. O estudante realizará pesquisa sobre determinado fato, relacionando com a realidade em que está inserido e envolvendo o campo da Administração Pública. Os resultados desse estudo serão apresentados no decorrer do

curso. (Universidade Federal de Juiz de Fora & Universidade Eduardo Mondlane, 2010, p. 25)

Em relação à responsabilização por essas disciplinas, está previsto no PP uma ação compartilhada das instituições. É, no contexto da proposta de cooperação, o único espaço no cronograma das disciplinas para ações compartilhadas e responsabilização conjugada da UFJF e UEM. O restante do projeto faz uma divisão e responsabilização das disciplinas para cada uma das instituições envolvidas, assim como o curso de Biologia. Já o curso de Matemática faz uma previsão para distribuição das disciplinas entre as instituições para o primeiro ano de curso, também dividindo as disciplinas entre as instituições brasileira e moçambicana.

Assim, é possível perceber como o Programa ainda consegue se aproximar da proposta de globalização contra hegemônica, caracterizada por Santos (2008), justamente porque possibilitou criar um espaço de cooperação efetiva entre países que, potencialmente, podem ser parceiros. Lembramos que o conceito de globalização contra hegemônica do autor está orientado para a construção de parcerias estratégicas para outro tipo de globalização, com prioridades e enfoques em consonância com articulações nacionais e globais baseadas na construção de cidadanias emancipatórias. O setor da educação superior é um espaço que potencializa essas relações justamente por, historicamente, ser lócus de construção de cidadanias emancipatórias, projetos de país. Ainda que o percurso do Programa UAB/Moçambique esteja sendo tortuoso, com empecilhos institucionais e certa inexperiência com o manejo das estratégias de cooperação horizontal, o fato de esse espaço existir e estar sendo explorado por países como Brasil e Moçambique indica mobilização e crença em uma internacionalização da educação emancipatória. O desafio é manter esse espaço ocupado e desenvolver ações entre os países que realmente proporcionem a cooperação.

Referências

MORA-OSEJO, L.E.; BORDA, O.F. A superação do Eurocentrismo: enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre o nosso contexto tropical. In: SANTOS, B.S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.711-20.

Cabral, L. (2011). Cooperação Brasil-África para o desenvolvimento: caracterização, tendências e desafio. **TextosCindes**, 26(1), 1-39.

Lima, M. C. & Maranhão, C. M. S. A. (2009). O sistema de educação superior mundial: Entre a internacionalização ativa e passiva. **Revista Avaliação**, 14(3,) 583-610.

Plano Estratégico de Educação e Cultura 2012-2016/17. (2012). Maputo: Ministério da Educação e Cultura. Recuperado em 27 de setembro, 2018, de http://www.mined.gov.mz/Legislacao/Documents/PEE_2012-2016_PO.pdf

Portaria Interministerial 22/2010, de 27 de agosto de 2010. (2010). Institui o Programa de Apoio à Expansão da Educação Superior a Distância na República Popular de Moçambique. Recuperado em 27 de setembro, 2018, de <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/20756063/pg-37-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-27-10-2010>

Portaria Interministerial 11/2011, de 18 de maio de 2011. (2011). Institui o Programa de Aperfeiçoamento dos Processos de Regulação e Supervisão da Educação Superior – PARES. Recuperado em 27 de setembro, 2018, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13489-port1006-institui-ccpares-10-08-2012&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192

Portaria Interministerial 1009/2012, de 27 de agosto de 2012. Institui o Comitê Gestor do Programa UAB/ Moçambique, integrado por Representantes do Ministério da Educação, da Agência Brasileira de Cooperação do Ministério das Relações Exteriores e da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Recuperado em 27 de setembro, 2018, de <http://www.semest.org.br/eficiente/repositorio/semest/portaria/2012/agosto/430.docx>

Puente, C. A. I. (2010). **A cooperação técnica horizontal brasileira como instrumento da política externa**: a evolução da cooperação técnica com países em desenvolvimento – CTPD – no período 1995-2005. Brasília: FUNAG.

Santos, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: Santos, B. S. & Almeida Filho, N. A. (Org.) **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Coimbra: Almedina. 2008. p. 13-106.

Universidade Federal de Juiz de Fora & Universidade Eduardo Mondlane. **Projeto Pedagógico do Curso de Administração Pública a distância**. Juiz de Fora, Maputo.

Diretrizes institucionais para apoio psicopedagógico ao discente de graduação: a experiência de construção do centro de suporte acadêmico na Universidade Federal Fluminense (UFF)

Institutional guidelines for psychopedagogical support for graduate students: the experience of building the academic support center at the Federal Fluminense University (UFF)

José Rodrigues de Farias Filho

Michele Soltosky

Virginia Dresch

Cinthia Paes Virginio

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar a experiência de construção e implantação do Centro de Suporte Acadêmico (CSA) na Universidade Federal Fluminense, uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação da UFF, sob os aspectos das políticas institucionais, considerando as questões psicopedagógicas que assolam os estudantes de graduação. A criação do Centro de Suporte Acadêmico está associada à necessidade de promover melhores condições de ensino-aprendizagem para o discente de graduação, na tentativa de garantir o aumento na Taxa de Sucesso de Graduação (TGS), visando à redução das taxas de evasão e retenção na universidade. Inicialmente, serão evidenciados alguns dados que justificam essa ação, com base em pesquisas empreendidas tanto no âmbito interno quanto externo à UFF. Nesse sentido, serão discutidas as implicações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as dificuldades relacionadas à própria dinâmica acadêmica ou até mesmo a escolha, cada vez mais precoce, de suas carreiras, o que pode gerar um desajuste inicial e, a longo prazo, pode

acarretar ou potencializar os quadros de sofrimento. Por fim, serão apresentadas as diretrizes e os programas que poderão, em uma ação conjunta, assegurar a eficiência e a eficácia das áreas que estruturam o CSA: promoção à saúde, prevenção ao adoecimento e assistência.

Palavras-chave: Saúde mental; gerenciamento acadêmico; sofrimento psíquico; suporte Acadêmico.

Abstract: *This article aims to present the experience of building and implementing the Academic Support Center (CSA) at the Fluminense Federal University, an initiative of the Graduate Rector's Office of UFF, under institutional policy aspects, considering the psycho-pedagogical issues that afflict the undergraduate student. The creation of the Academic Support Center is associated with the need to promote better teaching-learning conditions for undergraduate students, in an attempt to guarantee an increase in the Graduation Success Rate (TGS), aiming at reducing dropout and retention rates at the University. Initially, some data will be evidenced to justify the creation of a center to support undergraduate students, based on research undertaken both internally and externally to the UFF. In this sense, the implications of the Course Pedagogical Project (PPC) will be discussed, as well as the difficulties related to academic dynamics or even the increasingly early choice of their careers, which may lead to an initial mismatch and, in the long run, may lead to or increase the suffering. Finally, guidelines and programs will be presented, which can, in a joint action, ensure the efficiency and effectiveness of the three areas that structure the CSA: health promotion, disease prevention and care.*

Keywords: *Mental health; academic management; psychic suffering; academic support.*

Introdução

O sofrimento psíquico no contemporâneo, entre os jovens e os adolescentes, tem sido objeto de estudo de diversos pesquisadores, sobretudo em razão das altas taxas de suicídio que vêm sendo registradas pelas instituições de saúde (DELMONDES; MARANHÃO; OLIVEIRA, 2018). De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014), mais de 800 mil jovens tiram a própria vida, por ano, em todo o mundo. A meta do Ministério da Saúde (2018) é reduzir em 10% a taxa de mortalidade por suicídio, no Brasil, até 2020, em razão: a) do Plano de Ação em Saúde Mental da OMS, do qual é país signatário; b) da redução da taxa de mortalidade fazer parte dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) até 2030; e c) do país ser signatário do Plano de Ação em Saúde Mental 2015-2020, lançado pela OPAS (Organização Pan-Americana), com o objetivo de acompanhar o número anual de mortes e o desenvolvimento de programas de prevenção.

Esse quadro, de intenso sofrimento psíquico entre os jovens, coloca um grande desafio para as universidades, que recebem, anualmente, estudantes compreendidos na faixa etária de 18 a 29 anos, nas quais o suicídio é a segunda causa de morte (OMS, 2014). Em razão disso, as universidades estão buscando construir estruturas para acolher, promover a saúde e prevenir o adoecimento dos estudantes em geral e proporcionar assistência aos alunos com sofrimento psíquico grave. Exemplos dessas iniciativas são da Faculdade de Medicina da USP, o Grupo de Assistência Psicológica, vinculado ao Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE/FMUSP), o Programa de Apoio Psicopedagógico ao Estudante da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o Observatório de Políticas de Atenção à Saúde Mental no Distrito Federal (OBSAM/ UNB), o Programa Mais Saúde (UFOP), o Observatório de Saúde Mental, entre outros.

Um recente dossiê, publicado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 2018), revela que insônia, taquicardia, ansiedade, pânico e depressão são sintomas que têm acometido cada vez mais pessoas na universidade. Na graduação, a estrutura hierárquica, a naturalização das práticas de assédio

moral e outras formas de opressão contribuem para um ambiente adoecedor (UFRJ, 2018). Na pós-graduação, o cenário também é crítico, porém os grandes responsáveis pelo adoecimento são as políticas impostas pelas agências de fomento dos programas, que estimulam uma busca desenfreada pela excelência. A pressão pela entrega de relatórios e trabalhos dentro dos prazos estabelecidos e a rígida cobrança das coordenações provocam ou agravam os quadros de ansiedade e depressão (UFRJ, 2018).

As políticas de inclusão possibilitaram a democratização do acesso à universidade, sobretudo pública, a um perfil socioeconômico e étnico-racial do corpo discente raramente visto antes na universidade, que estava acostumada a lidar com um público tradicionalmente elitista. Na UFF, atualmente, 30% dos estudantes são cotistas; em 2019, possivelmente serão 50%, visto que desde 2016, 50% das novas vagas, oferecidas através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), são destinadas às ações afirmativas (UFF, 2017). No entanto, se o *acesso* foi democratizado, a *permanência* até a diplomação dos estudantes apresenta-se como um grande desafio a ser alcançado. A taxa de alunos diplomados (TSG: Taxa de Sucesso na Graduação) na UFF foi de 46,62%, em 2017 (UFF, 2018). Ou seja, 53,38% dos estudantes estão retidos ou evadidos. Esse alto índice de retenção/evasão pesa no financiamento da universidade, tendo em vista que o orçamento anual é baseado, majoritariamente, no número de alunos equivalentes da graduação presencial (número de alunos ingressantes x alunos concluintes). Em resumo, quanto mais alunos retidos/evadidos, menos orçamento e mais alunos para assistir com o recurso recebido do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), destinado a subsidiar despesas com alimentação, transporte, moradia, creche, etc., dos estudantes.

Entretanto, há de se ter em conta que, mesmo com as políticas de inclusão em vigor, os dados da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2018), revelam que somente 18% dos jovens na faixa etária entre 18 a 25 anos ingressam na universidade. Desses 18%, somente 25% ingressam na universidade pública. Desses 25% que ingressam na universidade pública, somente 40,58% foram diplomados em 2015 (Figura 1).

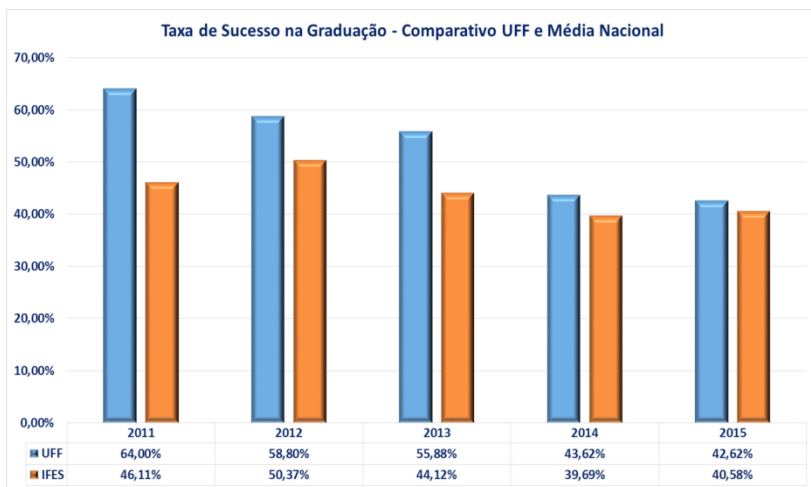


Figura 1. Série história da TSG na UFF e demais IFES 2011-2015

Fonte: Relatório de Autoavaliação Institucional (2018).

Muitas são as causas que geram a retenção e a evasão dos estudantes. O SISU, por si só, é um gerador de evasão. Uma análise da Associação de Docentes da UFRJ (ADUFRJ, 2017) indica que o SISU promove evasão secundária, isto é, quando o aluno é chamado na primeira edição e se matricula, mas depois é aprovado em outro curso e abandona o primeiro. Nesse sentido, a UFRJ perdeu, em média, 241 alunos por semestre, 2.891 em seis anos.

Outros fatores importantes que promovem a retenção e a evasão dizem respeito ao Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de graduação. Matriz curricular engessada, metodologia didática obsoleta e instrumentos de avaliação inapropriados dificultam os processos de ensino-aprendizagem e, como consequência, o percurso formativo e aproveitamento dos estudantes nas disciplinas. Outro fator importante é o horário dos cursos. Mais de 80% dos cursos de graduação da UFF são oferecidos em turno integral, entretanto somente seis dos 127 cursos de graduação presencial cumprem os critérios do MEC para turno integral (mais de 5.000 horas, necessidade 5h aula/diárias, de 2ª a 6ª feira, em todos os períodos da matriz curricular), o que possibilita

ao aluno concorrer a uma bolsa permanência. O curso de graduação oferecido em turno único (manhã, tarde ou noite) reduz as despesas de permanência na universidade (transporte, alimentação, etc.) e permite ao aluno conciliar os estudos com alguma atividade remunerada que financie sua permanência até a diplomação.

Por último, a vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes, especialmente daqueles que não são contemplados com bolsas de assistência estudantil (a UFF tem 30% de alunos cotistas, mas somente 7% dos estudantes receberam algum tipo de bolsa de assistência estudantil, em 2017) culminam o complexo processo denominado retenção/evasão.

Todos esses fatores, geradores de retenção e evasão, somados à escolha, cada vez mais precoce, da carreira universitária (o que pode gerar um desajuste inicial e, a longo prazo, pode acarretar ou potencializar os quadros de sofrimento), podem contribuir para agravar o adoecimento psíquico dos estudantes. Em razão disso, a UFF, no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2018-2022, propõe a construção do Centro de Suporte Acadêmico (CSA), como ação para desenvolver a política institucional de ensino de graduação, com vistas a alcançar a meta estratégica de elevar a taxa de alunos diplomados (TSG) em 5% ao ano até 2022.

O Centro de Suporte Acadêmico (CSA)

O Centro de Suporte Acadêmico será ligado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e terá as seguintes atribuições:

- a) Propor diretrizes institucionais para a implantação de ações de suporte acadêmico, visando à formação integral e de qualidade;
- b) Promover e desenvolver ações relacionadas ao gerenciamento acadêmico e à saúde mental dos estudantes, com vistas à redução da retenção e a da evasão;
- c) Estruturar a Rede de Suporte Acadêmico, articulando os serviços de saúde da UFF (rede interna) com os serviços de saúde do Sistema

Único de Saúde e da Rede de Saúde Suplementar (rede externa), para o atendimento no âmbito da saúde mental dos casos elegíveis.

d) Acompanhar os encaminhamentos dos casos elegíveis às redes de serviço de saúde mental, interna e externa, das demandas recebidas pelo CSA, através das Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COOA).

e) Assessorar e fornecer apoio matricial para a condução das situações relativas à fragilidade acadêmica (gerenciamento acadêmico e sofrimento psíquico), no âmbito das Coordenações de Curso de Graduação e outros órgãos da UFF por meio da organização dos Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COOA);

f) Realizar ações de educação continuada e permanente à comunidade acadêmica, nas temáticas relacionadas à fragilidade acadêmica;

g) Propor mecanismos de avaliação, monitoramento e acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas no âmbito do CSA, funcionando como interlocutor institucional para garantir o provimento dos recursos necessários para o atendimento dessas demandas, dentro das possibilidades institucionais;

O Centro de Suporte Acadêmico está estruturado nas seguintes três áreas, inter-relacionadas: promoção à saúde, prevenção do adoecimento e assistência dos casos de sofrimento psíquico graves.

I – Promoção à saúde:

A promoção à saúde se dará mediante a identificação e articulação das iniciativas já existentes na universidade, bem como outras que serão desenvolvidas através de programas, projetos e ações, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Entende-se por promoção a saúde, “a ciência e a arte de ajudar as pessoas a mudar o seu estilo de vida rumo a um equilíbrio entre a saúde física, emocional, social, espiritual e intelectual. A mudança no estilo de vida pode ser facilitada

pela combinação de esforços que promovam a mudança comportamental e que criem ambientes que promovam boas práticas de saúde” (O'DONNEL apud AMERICAN JOURNAL OF HEALTH PROMOTION, 2004, p.49, tradução livre).

As iniciativas de promoção à saúde serão divulgadas no *site* do Centro de Suporte Acadêmico (CSA), para conhecimento e participação de toda a comunidade acadêmica.

II – Prevenção Do Adoecimento:

A prevenção do adoecimento se dará mediante a realização de atividades de orientação acadêmica, no âmbito das unidades universitárias, e será exercida pela Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COAA), com o suporte do colegiado do CSA. As ações preventivas definem-se como intervenções orientadas a evitar o surgimento de doenças específicas, reduzindo sua incidência e prevalência nas populações.

A Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COOA) será formada por docentes, técnico-administrativos, preferencialmente Técnico em Assuntos Educacionais (TAE), e discentes. Cada unidade universitária deverá constituir ao menos uma COOA, podendo esta estar vinculada à: um curso de graduação; uma habilitação; e uma unidade universitária (Escolas, Faculdades e Institutos). A Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COOA) terá as seguintes atribuições:

- a) Realizar o acolhimento das demandas relativas às situações de fragilidade acadêmica;
- b) Realizar o acompanhamento dos casos encaminhados para as ações de gerenciamento acadêmico;
- c) Realizar o encaminhamento, ao CSA, dos casos elegíveis para assistência na rede de saúde interna ou externa da UFF;
- d) Desenvolver e integrar as iniciativas de promoção à saúde no âmbito do Curso ou de sua Unidade com o suporte do CSA.

O CSA auxiliará a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) na construção de um regime de observação do desempenho acadêmico que possibilite a identificação precoce e suporte dos alunos com dificuldades na evolução da sua integralização curricular, com vistas à diminuição dos riscos de cancelamento das matrículas e diminuição da Taxa de Sucesso na Graduação (TSG):

- O regime de observação do desempenho acadêmico terá a duração de um período letivo regular e do período letivo especial de férias subsequente, podendo ser prolongado ou restabelecido em outros períodos letivos caso as condições para entrada no regime se repitam.
- O regime de observação do desempenho acadêmico é registrado no histórico escolar do estudante, sendo o registro suprimido após a integralização do curso.

Será inserido no regime de observação do desempenho acadêmico o estudante que, no período letivo regular anterior, houver incorrido em uma ou mais das seguintes situações:

- a) Insucesso (trancamento e/ou reprovação) pela segunda vez ou mais, consecutiva ou não, em um mesmo componente curricular obrigatório ou seus equivalentes;
- b) Insucesso em metade ou mais da carga horária matriculada; ou
- c) Integralização de metade ou menos da carga horária esperada em função do número de períodos letivos cursados, não sendo aplicado este critério até a metade da duração padrão do curso.

A solicitação de inserção dos estudantes no regime de observação do desempenho acadêmico será realizada pelas Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COOA).

III – Assistência:

As ações de assistência inicial dos casos de sofrimento psíquico darão por meio do acolhimento realizado pela Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico (COOA) do curso/unidade. Os casos elegíveis

(sofrimento psíquico grave) serão encaminhados, pela COOA, ao Centro de Suporte Acadêmico (CSA) para encaminhamento institucional à rede interna de saúde da UFF ou rede externa (Sistema Único de Saúde e Rede de Assistência Privada).

Compõem a rede interna de assistência à saúde, na UFF, os seguintes serviços:

- a) Divisão de Atenção à Saúde do Estudante (DASE) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAES);
- b) Ambulatório de Psiquiatria do Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP);
- c) Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Psicologia (Niterói);
- d) Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (Volta Redonda);
- e) Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Humanidades e Saúde (Rio das Ostras);
- f) Serviço de Psicologia Aplicada do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional (Campos dos Goytacazes);
- g) Outros serviços de saúde que venham a ser instituídos no âmbito da universidade.

Compõem a rede externa de assistência à saúde:

- a) O Sistema Único de Saúde;
- b) Rede de Saúde Suplementar.

Neste momento, está sendo tramitada a Resolução que institui o CSA e define seu funcionamento no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da Universidade Federal Fluminense.

Referências

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UFRJ, ADUFRJ. Cursos sofrem com a dança das cadeiras. Disponível em <<http://www.adufrj.org.br/noticias/cursos-sofrem-com-danca-das-cadeiras>>. Acesso em 14 jun. 2018.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, ANDIFES. Crise nas universidades federais. Disponível em <https://youtu.be/Pm0IZ_47Tl0>. Acesso em 14 jun. 2018.

DELMONDES, M. B.; MARANHÃO, T.L. G.; OLIVEIRA, G. F. Suicídio em jovens e adolescentes: uma revisão acerca do comportamento suicida, sua principal causa e considerações sobre as formas de prevenção. In: **Rev. Mult. Psic.** V.12, n. 40. 2018 - ISSN 1981-1179. Disponível em <<http://idonline.emnuvens.com.br/id>>. Acesso em 14 jun. 2018.

ESCÓSSIA, Fernanda. “Crescimento constante: taxa de suicídio entre jovens sobe 10% desde 2002”. **BBC Brasil**. Rio de Janeiro, 22 abr. 2017. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-39672513>>. Acesso em 14 jun. 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Setembro amarelo: Ministério da Saúde lança Agenda Estratégica de Prevenção do Suicídio. Disponível em <<http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/setembro/21/Coletiva-suicidio-21-09.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2018.

O'DONNELL, Michael. “Health-Promotion Behaviors That Promote Self-Healing”. In: **The Journal of Alternative And Complementary Medicine**. Vol. 10, Supplement 1, 2004, p. S-49–S-60. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15630822>>. Acesso em 14 jun. 2018.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI UFF 2018-2022. Disponível em <<http://pdi.sites.uff.br/wp-content/uploads/>>

sites/196/2018/06/PDI_2018-2022_aprovado-CUV_30-05-2018.pdf>. Acesso em 14 jun. 2018.

RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL 2018. Anos base 2015-2016-2017 – Integral. Disponível em: <http://cpa.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/76/2018/04/Relat%C3%B3rio_AutoavaliacaoUFF_2018.pdf>. Acesso em 14 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, UFRJ. Dossiê: a saúde mental na UFRJ – Parte I: graduação. Disponível em <<https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/dossie-saude-mental-na-ufrj-parte-i-graduacao>>. Acesso em 14 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, UFRJ. Dossiê: a saúde mental na UFRJ – Parte II: pós-graduação. Disponível em: <<https://xn--conexo-7ta.ufrj.br/artigos/dossie-saude-mental-na-ufrj-parte-ii-pos-graduacao>>. Acesso em 14 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, UFF. SH Ações afirmativas – 2017. Disponível em: <<http://www.uff.br/node/7652>>. Acesso em 14 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Indicadores de TCU – 2018. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=indicadores-do-tcu>>. Acesso em 14 jun. 2018.

Estágios curriculares supervisionados na UFTM: reflexões sobre o contexto pós-REUNI

Supervised internships in the UFTM: reflections in the post-REUNI context

Erico Lopes Pinheiro de Paula

Wagner Roberto Batista

Resumo: Este trabalho foi escrito com o propósito de demonstrar de que forma o setor que centraliza os procedimentos administrativos relativos aos estágios curriculares supervisionados na UFTM funciona, bem como apontar alguns de seus limites e suas potencialidades. Adicionalmente, cumpriu a função de registrar o histórico de criação do setor e, paralelamente, expor a realidade de outras universidades federais no país, para efeito comparativo. A primeira versão foi solicitada pela Pró-Reitoria de Ensino como relatório técnico, a fim de verificar a adequação da política dos estágios na instituição. Configura estudo exploratório, descritivo, que segue abordagem quanti e qualitativa. O propósito geral foi o de verificar como têm funcionado os setores de estágio nas universidades públicas do Brasil, como atuam frente às demandas de centralização e descentralização dos procedimentos administrativos, como organizam os dados relativos ao ato educativo e como estabelecem fluxos e normas internas que direcionam os professores e o corpo discente.

Palavras-chave: Estágios. Administração Pública. Ensino Superior.

Abstract: *This paper was written with the purpose of demonstrating how works the sector that centralizes the administrative procedures to supervised curricular internships in the UFTM, as well as to indicate some of its limits and its potentialities. In addition, it complied the function of recording the history of creation of the sector and, in parallel, exposing the reality of other federal universities in the country, for comparative purposes. The first version was requested by the Pro-Rectorate of Teaching as a technical report, in order to verify the adequacy of the internship*

policy in the university. It establishes an exploratory, descriptive study that follows a quantitative and qualitative approach. The general purpose was to verify how the internships in public universities in Brazil functioned, how they deal with the demands of centralization and decentralization of administrative procedures, how they organize data on the educational act, and how they establish internal flows and norms that direct the teachers and the student body.

Keywords: *Internships. Public Administration. Higher Education.*

Introdução

Este trabalho foi escrito com o propósito de demonstrar de que forma funciona o setor que centraliza os procedimentos administrativos dos estágios curriculares supervisionados na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), bem como apontar alguns de seus limites e suas potencialidades. O relatório foi solicitado pela pró-Reitoria de Ensino (PROENS) como subsídio para a formulação de políticas institucionais, sendo entregue em 13 de abril de 2017 pela equipe técnica da Divisão de Apoio ao Ensino (DAE).

Quanto aos procedimentos, foram consultados documentos da UFTM: regulamentos, portarias, resoluções, ofícios e memorandos arquivados na PROENS (criada em 2007, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI). Com esse material, documentou-se o histórico de envolvimento desta pró-reitoria com os estágios, em todos os 27 cursos da graduação. Outras fontes de dados foram recuperadas nos arquivos da PROENS e dizem respeito a: atas de reuniões internas; de reuniões com secretarias de cursos e institutos acadêmicos; relatórios técnicos; consultas encaminhadas e pareceres emitidos – no período pós 2008. Esta parte do levantamento foi importante para consolidar ampla visão sobre expectativas, demandas e déficits, que ainda caracterizam esse setor da universidade.

Em seguida, foram empreendidas buscas nos sítios institucionais (internet) das Universidades Federais (UFs), onde foram recolhidos dados sobre regulamentação, funcionamento e estrutura organizacional dos estágios. Nessas

plataformas foram encontradas informações: a que setores os procedimentos e documentos encontravam-se subordinados, bem como se os mesmos seriam descentralizados ou centralizados. Essas informações foram encontradas em regulamentos de graduação, regulamentos internos de estágio, ou em páginas oficiais dos setores. A partir dessas informações foi criada tabela para tabulação dos dados estatísticos. A tabela registrou: indicação das instituições que possuem setor de estágio “centralizado”, “descentralizado” ou “híbrido”; quais setores estão ligados às Pró-Reitorias de Graduação (ou equivalente) e se elas possuem algum setor específico para convênios, com objeto exclusivo de estágios.

Quanto à estrutura do presente texto, a primeira seção justifica as razões para o estudo, com base nos preceitos da administração pública e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da universidade. A seguir, a seção “Histórico” apresenta levantamento cronológico sobre os procedimentos de estágios na UFTM. A seção “Panorama nas UFs” registra como estão organizados os procedimentos definidos pelos setores de estágio. Por fim, foram oferecidos “Diagnósticos e considerações finais” para ajustes na rotina administrativa da PROENS, com base em dois cenários típicos ideais.

Justificativa

Os princípios fundamentais da Administração Pública estão consagrados desde a promulgação da Constituição Federal. Esses princípios, enumerados no art. 37, constituem os alicerces conceituais e valorativos do ordenamento jurídico subjacente à ação de agentes públicos no país. Ressalta-se que a redação dada é fruto da Emenda Constitucional nº 20, de 1998, que fora criada no bojo das reformas do Estado ocorridas naquela década. Para além dos princípios, estão enumerados ali tanto os critérios para que um cidadão seja empossado em cargo público quanto as atribuições circunscritas a essa ocupação.

Assim, **legalidade**, **impressoalidade**, **moralidade**, **publicidade** e **eficiência**, representam o compromisso tácito (e implícito) em qualquer serviço ou produto oferecido pelos órgãos públicos. Tais princípios, inadvertidamente,

não podem ser confundidos com os atributos que caracterizam a própria generalidade da burocracia:

A burocracia tem como uma de suas características a impessoalidade no relacionamento entre os funcionários. Daí o seu caráter impessoal, pois ela enfatiza os cargos e não as pessoas que os ocupam. Isso leva a uma diminuição das relações personalizadas entre os membros da organização: diante dos demais funcionários, o burocrata não os toma mais como pessoas mais ou menos individualizadas, mas como ocupantes de cargos, com direitos e deveres previamente especificados. Daí a despersonalização gradativa do relacionamento entre os funcionários da burocracia (CHIAVENATO, 2003, p. 269)

Complementarmente, a lei nº 9.784/99 em seu art. 2º adiciona outros princípios no exercício do serviço público – finalidade, **motivação**, **razoabilidade**, **proporcionalidade**, ampla defesa, contraditório, **segurança jurídica** e **interesse público** – visando “proteção dos direitos dos administrados e ao melhor cumprimento dos fins da Administração” (BRASIL, 1999). Dessa forma, os estágios curriculares supervisionados, sob responsabilidade da universidade, necessitam estar de acordo e, mais que isso, respeitar integralmente o espírito republicano.

A legislação que regulamenta os estágios no Brasil fora alterada há uma década, com a promulgação da lei 11.788/08 (BRASIL, 2008), sem que as mudanças ensejadas tenham sido plenamente incorporadas às práticas das instituições de ensino e das instituições concedentes. Conforme discutido em artigo acadêmico (PAULA, 2014), a lei federal atende plenamente ao objetivo específico de discriminar (em todos os aspectos): de um lado o funcionário do quadro de pessoal da instituição concedente e de outro o estudante que realiza estágio em suas dependências.

Contudo, com relação aos fluxos e aos procedimentos voltados à administração dos estágios dentro das instituições de ensino a lei apresenta pleno silêncio. Fica estabelecido apenas que às instituições de ensino cabe “elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos” (inciso VI, art. 7º, lei 11.788/08). Entretanto, quando se trata de universidades (especialmente públicas), pela experiência didática cotidiana da UFTM, isso significaria autonomia (quase) plena e irrestrita dos colegiados de curso – situação que sugere insegurança jurídica e ausência de dados objetivos.

Em termos técnicos, pode-se dizer que essa experiência cotidiana tem ilustrado o que os administradores chamam de “patrimonialismo”. Pereira (1996), por exemplo, descreve o desenvolvimento do Estado como uma trajetória na qual a organização política com interesses públicos e privados indistintos (onde o exercício do poder se dá de forma personalizada) é substituída pela administração burocrática: “A democracia e a administração pública burocrática emergiram como as principais instituições que visavam a proteger o patrimônio público contra a privatização do Estado” (p. 8).

Entende-se atualmente que a administração burocrática foi importante dispositivo para enfrentar as questões relacionadas à tirania e aos desvios de mando, porém ela tem se mostrado insuficiente na estrutura organizacional do serviço público brasileiro para enfrentar problemas como aqueles relacionados aos estágios. Segundo o autor, as características demandadas pela nova administração – agora gerencial – seriam:

É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau real ainda que limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os órgãos descentralizados é o contrato de gestão (PEREIRA, 1996, p. 10).

No caso da UFTM, registra-se que a gestão do “ato educativo” encontra-se pulverizada e compartimentalizada. Essa realidade impede, por exemplo, que a administração forneça os dados solicitados pelo Ministério da Educação (MEC) para o Censo da Educação Superior, desde 2013. O estudo empreendido coloca em evidência: os planos institucionais que definem a política dos estágios na UFTM, os procedimentos conforme adotados desde 2003 e a situação atual em outras universidades federais.

Com relação aos PDIs, no documento de 2007-2011 não existem menções às atividades de estágios – nem diagnósticos, nem metas. Verifica-se que a UFTM apresentava amplamente a identidade de “instituição da saúde”. Como o foco seria nas atividades vinculadas ao Hospital Escola, por exemplo, em uma meta (nº 4) surgia o interesse de “Inserir os alunos precocemente nos diversos cenários de prática profissionalizante”. Não são nítidas as estratégias que seriam (ou foram) buscadas para cumprir a meta, mas fica sugerido que as demandas desses cursos não contemplavam as mesmas das licenciaturas e/ou das engenharias.

Já no PDI 2012-2016, surge descrito o diagnóstico (nº 6) de que: “Não foi implantado o Núcleo de Estágios na Graduação – NUEG, no âmbito da PROENS, visando manter interlocução com as comissões internas de estágios e fixar diretrizes institucionais da UFTM com as concedentes de estágios”. Dessa forma, no plano de ação foi indicada a meta única de “implantar o Núcleo de Estágios”, com prioridade “alta” e cronograma definido para o período de julho a dezembro de 2012.

Embora até o final de 2016 o núcleo ainda não possuísse a infraestrutura necessária para cumprimento integral de suas atribuições, no documento de 2017-2021 (em construção) o diagnóstico genérico que surge é o de “desconexão entre a atividade acadêmica, o estágio supervisionado e o mercado de trabalho”. Como ação específica para superação do problema registra-se “fortalecer o Núcleo de Estágios – NUEG/PROENS/UFTM a fim de atender às diferentes demandas acadêmicas e as especificidades de cada área”.

Assim, justifica-se a relevância deste texto como estratégia para documentar que as necessidades, os objetivos e a gestão dos estágios, não têm sido coordenados desde a criação da UFTM. Com base nessa constatação, salienta-se que para pautar as ações institucionais nos princípios constitucionais da administração pública faz-se necessário e urgente o dimensionamento dos recursos disponíveis. O estudo técnico (e científico), criterioso e rigoroso, como foi compreendido, não garante alterações significativas na rotina do setor. Contudo, pretende-se que os dados relativos à história da UFTM, bem como os exemplos em outras UFs, possam servir de base para tomadas de decisões – que acabam por serem fundamentalmente políticas.

Histórico

O contexto pré-REUNI

A UFTM foi criada no âmbito do REUNI, pela Lei nº 11.152 (29/07/2005), ato que transformou a Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro (FMTM) em universidade. Até essa data a FMTM, fundada em 1953, contava apenas com os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Biomedicina. Agora, a instituição oferece 27 cursos de graduação, 7 técnico profissionalizantes e 16 programas de pós-graduação *stricto sensu*.

No período as funções administrativas passaram por readequações, tanto no que tange ao organograma institucional quanto no que se refere aos fluxos internos (documentos e despachos). A própria Lei nº 11.152/05 indica a magnitude dos desafios que se impõem sobre a universidade: “Enquanto não forem aprovados seu Estatuto e Regimento Geral, a UFTM será regida pelo Estatuto e Regimento da FMTM, no que couber, e pela legislação federal de ensino” (parágrafo único do art. 3º). No cenário presente, determinadas normas complementares ainda não estão disponíveis para definir a rotina diária de alguns setores – e o caso dos estágios é ilustrativo nesse sentido.

Tradicionalmente os estágios, desde os anos 1960 na FMTM, tinham controle e administração sob responsabilidade do Comitê de Internato da Medicina. Essa dinâmica institucional deveu-se, ao que parece, à inserção que os docentes da graduação em Medicina tinham em relação a práticas e rotinas próprias do Hospital Escola (hoje Hospital de Clínicas/UFTM/Filial EBSEH – HC). Com a criação de outros cursos na área da saúde (Enfermagem em 1988 e Biomedicina em 1999), a faculdade passou a contar com Coordenadoria de Graduação. A partir de 2000, as questões dos estágios foram encaminhadas pela Pró-Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão (PRODEPE).

Registros desses fluxos foram encontrados em dois processos. No processo 23085.000743/03-18 encontra-se uma solicitação encaminhada por professor responsável pela disciplina de Fisiologia. No documento, o docente encaminha ao diretor da FMTM pedido formal para “orientar [um] aluno [externo] na execução de sua monografia de conclusão de curso”. O documento encaminhado (04/07/2003) foi recebido e despachado para a PRODEPE (07/07/2003) que, por sua vez, encaminhou ao Conselho de Graduação para pronunciamento final. Então, em 07/08/2003 a Coordenação de Graduação indefere (ofício nº 63/CG/FMTM), com base na observação de que “A Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro só deveria concordar em receber estagiários em cursos que não ministra”.

Em outro processo, o 23085.003279/05-19, encontra-se um memorando da Coordenação de Graduação (Mem. 92/2005/CG/UFTM), que fora instituída com a transformação da FMTM em universidade. Encaminhado para a Procuradoria Federal (PF) em 29/11/2005, o documento consulta a respeito de “estágios fora da UFTM durante o internato do curso de graduação em Medicina”. A demanda surge por conta do currículo da UFTM, que, segundo os alunos, impede-os de realizar estágios eletivos fora das dependências do HC – prática comum em outras instituições que oferecem o curso no país. A PF manifestou-se (06/12/2005), apenas para confirmar que, segundo o Regulamento do Internato do Curso de Graduação em Medicina, a instituição

tem o direito de condicionar o estágio apenas ao âmbito do HC, conforme descrito no projeto pedagógico instituído pelo curso.

Assim, no contexto pré-REUNI, as demandas administrativas eram encaminhadas por instâncias como PRODEPE e Coordenação de Graduação. Mesmo as pautas que surgiam no âmbito dos cursos – como autorização para estágios de estudantes externos no HC ou liberação para estágios dos internos fora de Uberaba –, encontraram solução no âmbito de pró-diretoria ou coordenação geral. Cabe ressaltar que, nesse momento, todos os setores da instituição eram conduzidos e gerenciados por docentes da área da saúde. Entre o ano da fundação e o contexto de criação do setor unificado responsável pelos estágios (2008), a UFTM passou a oferecer cursos de licenciatura plena (Letras/2005, História/2008, Matemática/2008, entre outros) e engenharias (como de Alimentos em 2007).

A criação do NuEG

A partir dessa pluralidade de formações oferecidas, bem como da complexidade administrativa decorrente, o Núcleo de Estágios da Graduação (NuEG) foi criado. O ato institucional foi a portaria nº 457 (23 de setembro de 2008), do reitor *pro tempore*, que designou uma comissão “encarregada de elaborar e coordenar a execução do Programa de Estágios da Graduação – PROEG-UFTM”, constituída por oito docentes representantes dos institutos acadêmicos. O documento propunha a existência de uma instância responsável pelas questões específicas referentes ao estágio, possibilitando a centralização de informações sobre os diferentes aspectos relacionados – tanto administrativos quanto pedagógicos.

Segundo relato da coordenadora (26/09/2009), as principais atividades desempenhadas seriam: estudos sobre a recém promulgada Lei do Estágio (lei federal nº 11.788, de 28 de setembro de 2008); discussões sobre os objetivos e funções do NuEG; estruturação da dinâmica de trabalho; preparação da minuta de regulamento interno; realização de leituras e discussões sobre diretrizes

curriculares. Além disso, operacionalmente foram atendidas as demandas dos cursos, para resolução de casos extraordinários, além do estabelecimento de convênios (exclusivos para estágios) com as instituições concedentes. Também nesse documento fica registrada solicitação formal para o provimento de um servidor que seria responsável pela secretaria do NuEG. Vale ressaltar que o núcleo passa a apresentar rotina oficial – com portaria de designação, protocolo, arquivo e cadeira nas reuniões do Conselho de Graduação – ainda que não houvesse homologado regulamento e sem mesmo a infra-estrutura suficiente.

Ao longo dos dois anos seguintes o NuEG atuou como colegiado docente, com apoio de uma servidora. Contudo, em 2011 a coordenadora do núcleo encaminha à PROENS o mem. nº 05/2011/NuEG/PROENS, no qual descreve a situação institucional dos estágios e solicita providências para a solução de questões prementes. Tendo por assunto “Atribuição e centralização das tarefas administrativas dos estágios ao Nueg”, o documento reivindica soluções imediatas para um quadro caótico no qual “docentes das disciplinas de estágio empreendem todo o processo administrativo [...] além de cumprirem suas tarefas como orientadores”. Ademais, a coordenadora assevera que credenciamentos e autorizações de curso podem ser comprometidos no futuro, já que a partir de 2012 “O resultado previsto é a desorganização e descentralização dos processos administrativos dos estágios, tendo como consequência o extravio de documentos, a falta de padronização e uma desordem generalizada”.

Mais do que isso, o documento descreve ainda o processo administrativo por meio do qual a Norma Procedimental (NP) de Estágio na UFTM seria homologada. A elaboração da minuta teria ocorrido até 2010 no âmbito do NuEG. Posteriormente, submetido à Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), o documento apresentou dispositivos que garantiriam a criação de Comissões Internas de Curso (CIEC) – o que operacionalmente colocaria a cargo das secretarias de cada curso a organização (emissão e arquivo) dos Termos de Compromissos de Estágio (TCE).

Ocorre que, a despeito da instrução do planejamento, naquele contexto muitos cursos não possuíam secretaria administrativa e os docentes ligados

às CIECs não apresentavam competência técnica para assumir tais funções. Estas comissões, constituídas por docentes, teriam apenas como funções a identificação de oportunidades de estágio e o acompanhamento dos estudantes nestes campos. A consequência mais dramática dessa forma como os estágios vinham sendo conduzidos é que a vida acadêmica do aluno, relativa a estágio, não apresentava setor institucional responsável por informações, registro e arquivo da documentação que regulamentavam a atividade.

A gestão organizada em núcleo de servidores

Por meio do mem. nº 065/2011/PROPLAN/UFTM, de 08 de julho de 2011, a PROPLAN manifesta-se a respeito da minuta de NP, empreendendo análise técnica “com o intuito de dinamizar e racionalizar os trâmites relativos ao processo de estágio, em busca da qualidade e do desempenho acadêmico”. Sugere também nesse documento que a competência do NuEG estaria restrita aos estágios da graduação. A rigor, o parecer técnico do planejamento ratifica que “o formato do NuEG, como um colegiado de docentes [...] não atende à demanda de um exercício de supervisão administrativa sistemática [...] salientando-se estar investido de papel deliberativo, consultivo, fiscalizador e fomentador da atividade de estágio, e não executivo”. Devido à iniciativa dos próprios docentes membros, o NuEG deixou de se organizar como colegiado, com sua última reunião ordinária ocorrida em 29 de agosto de 2011.

Diante da controvérsia gerada pelo parecer da PROPLAN, a coordenação do NuEG submeteu a minuta da NP à apreciação da PF. Em resposta, na nota PGF/PF/UFTM nº 145/2011 o procurador posicionou-se no sentido de que “por questão de competência, racionalização, economia, descentralização e praticidade, entende-se que as razões apresentadas pela Pró-Reitoria de Planejamento são suficientes para que se adotem os fundamentos constantes da avaliação técnica”. Assim, recaiu sobre o Pró-Reitor de Ensino a tarefa de encaminhar as questões suscitadas, organizando a minuta da NP e submetendo-a à apreciação dos membros na primeira reunião ordinária do Conselho de Ensino

(COENS) em 2012. Essa foi a última vez que o documento foi apreciado na UFTM, sendo que o desacordo insolúvel ficou registrado na ata da 11ª reunião do conselho (15/03/2012):

Sobre a minuta da Resolução do NUEG – Núcleo de Estágios de Graduação, o professor Breno manifestou-se totalmente contrário à proposta da minuta que vai de encontro ao que a comissão construiu durante as reuniões. Ele diz que de acordo com a nova minuta, todo o processo administrativo dos estágios recai nas comissões internas de estágio - CIE dos cursos e são dadas atribuições aos docentes que os mesmos não têm competência técnica nem administrativa para executar. Ponderou que há 13 cursos de graduação sem apoio administrativo de secretaria para as coordenações de cursos e para os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE). O presidente do COENS informou que há compromisso da PRORH em suprir todos os cursos com servidores assistentes em administração ainda neste semestre (s/p).

No bojo do dissenso, o maior problema que os docentes denunciaram foi o fato de que a minuta sugerida pela PROPLAN, conforme condensada pela PROENS, desconsiderava todo o trabalho realizado pelo NuEG desde 2008. Na ocasião, acusaram que a administração central, estava impondo aos cursos atribuições que não poderiam ser cumpridas sem o devido provimento de recursos materiais e humanos. A tradição de cursos como Medicina e Enfermagem, para os quais existem secretarias (inclusive) de disciplinas, não podia mais ser seguida na nova conjuntura política e econômica do REUNI. A despeito da reprovação da minuta, na mesma ata o presidente do COENS relatou que trabalhava junto à Reitoria para a criação de um “Núcleo de Estágios de Graduação”.

Declaradamente, o núcleo seria composto por quatro servidores, com os seguintes cargos e atribuições: um pedagogo, para responder pelo

acompanhamento da dimensão pedagógica prevista nos Projetos Pedagógicos, bem como acompanhar as atividades das comissões internas de estágios quanto ao cumprimento da dimensão didático-pedagógica de cada curso; um técnico, para realizar a análise documental, elaborar minutas de convênios e de TCE, conferir minutas oficiais em consonância com a legislação e acompanhar os pareceres emitidos pela PF; e dois assistentes administrativos, para atuar nas questões de secretaria.

A ata também registra que, segundo o presidente do COENS, o NuEG deveria ser uma central de articulações interinstitucionais, com vistas a otimizar contatos, intercâmbios e convênios para fins de estágio. Outra atribuição específica seria a de manter arquivo contendo todos os modelos de TCE utilizados na universidade, além da organização de um banco de dados com acordos firmados, quantitativo de estudantes em estágio e exemplos de atividades de sucesso. Esse núcleo ainda teria a missão de prospectar campos de estágios inovadores e que atendessem aos objetivos do Projeto Pedagógico de cada curso. Atingido o limite de tempo para as discussões, a reunião foi encerrada e o assunto estendido para conclusão na próxima reunião do COENS, o que nunca mais ocorreu desde a 12ª reunião em abril de 2012.

Ainda em relação à ata da 11ª reunião, registrou a indicação de que o NuEG deveria responder pela admissão de estudantes de outras instituições de ensino (estágios externos) e pelo acompanhamento junto aos supervisores na UFTM. Cumpre esclarecer que, em 26/07/2009 já havia sido discutida a importância da integração entre o NuEG e o setor responsável pela entrada de estagiários externos. A ata da reunião registra que a coordenação do NuEG destacou a importância de “integração com o DRH [atual Pró-Reitoria de Recursos Humanos – PRORH] para conhecimento e análise dos convênios já existentes”, lembrando que antes da lei nº 11.788/08 toda atividade de estágio deveria ser formalizada por meio de convênio específico. Ademais, a PROPLAN em 2011 já havia manifestado (mem. nº 65/2011/PROPLAN/UFTM) que o NuEG “ao assumir e centralizar o processo e trâmite administrativo e burocrático do estágio, além de desviar de seu papel primordial, ainda haverá

de requerer uma estrutura operacional de maiores proporções, inexistente hoje”. Recapitulando, para o planejamento da universidade o NuEG deveria se concentrar nos aspectos pedagógicos relativos às atividades de estágio, restringindo-se aos alunos internos à universidade.

De fato, entre fevereiro/2011 e março/2012 o NuEG já contava com servidor efetivo e sua atuação estava voltada para a secretaria do núcleo. Com a dissolução do colegiado de docentes em agosto/2011, as atribuições do NuEG passaram a ser desempenhadas por uma única pessoa. Por motivos de saúde, esse servidor afastou-se a partir de abril/2012. Apenas em setembro daquele ano foi nomeado outro servidor, que permanece até hoje como único lotado no setor.

Em 2013, o NuEG apresentou Relatório de Gestão (12/12/2013) no qual registrou a situação de insegurança jurídica:

salientamos que atribuições de outros setores foram assumidas pelo NuEG, exclusivamente de “boa vontade” e para fazer frente ao interesse institucional. A saber, a solicitação de estágio pelos alunos externos à UFTM (antes atribuição do DDP/[DRH – atual SMP/PRORH]) e a emissão de declaração de seguro obrigatório (que já foi atribuição do DOF e recentemente estava com a PROACE) já são realizadas pelo NuEG desde o primeiro semestre. Por outro lado, solicitações urgentes – como: registro dos estágios não obrigatórios no histórico escolar, infraestrutura física para o NuEG, recursos humanos e materiais, informações relativas a estágio que ficam em poder dos cursos, entre outras demandas – ainda não foram respondidas.

Dessa forma, menções a respeito dos estágios externos e dos seguros obrigatórios refletiram a ausência de política institucional, visão estratégica e eficiência na execução dos ritos acadêmicos – com alterações relevantes nos

fluxos e documentos ao sabor do momento. Por outro lado, questões urgentes como a certificação de estágios não obrigatórios desenvolvidos por alunos da UFTM, ou ainda o provimento de recursos mínimos para o funcionamento do setor, continuavam relegados a plano secundário.

Dentre as atividades desempenhadas pelo NuEG nessa época, destacam-se: articulação com a Gestão Pública Municipal; orientação e assessoria aos cursos; reuniões com os Institutos Acadêmicos; esclarecimentos sobre a lei nº 11.788/08; estudos sobre a NP; projeto para Banco de Dados institucional; e a organização do sítio institucional na internet. Em 2014 o núcleo foi o principal articulador da Câmara Técnica (01/2014/COENS) que apresentou proposta de “procedimento emergencial” para certificação dos estágios não obrigatórios.

Já em 2015, a Gerência de Ensino e Pesquisa (GEP), instituída pela Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH), na ausência da norma procedimental para os estágios na UFTM, forjou instruções para o procedimento de regularização das atividades de estágio realizadas nas dependências do HC. A comissão composta por GEP, PF e NuEG homologou documentos e fluxos próprios para a saúde. As instruções para os estagiários externos à UFTM permaneceram, com as solicitações encaminhadas inicialmente para o NuEG, conforme definido na NP 50.05.001/2013.

Apesar dos avanços conquistados com estrutura praticamente inexistente, os desafios parecem os mesmos para a próxima gestão da universidade. Entre os principais dilemas destacam-se: recursos físicos, materiais e humanos insuficientes; ausência de regulamentação institucional; indefinição administrativa entre centralização e descentralização dos processos; e ausência de registro dos estágios não obrigatórios no sistema acadêmico.

A Divisão de Estágios do Ensino

O ano de 2016 marca alterações significativas na rotina do NuEG. Até fevereiro, o servidor exclusivo do núcleo atendia dentro da secretaria da PROENS, em mesa improvisada e sem arquivo próprio. Uma vez encerrada a reforma no

prédio da reitoria, todas as pró-reitorias acadêmicas foram realocadas, sendo inclusive possível atribuir uma sala própria para o NuEG. A estrutura física e material atendia então as prerrogativas de consultoria, assessoria e auxílio burocrático para alunos e docentes – contando com três mesas de trabalho, dois telefones, dois computadores, um scanner de mesa, um arquivo-balcão, dois arquivos de pastas e um arquivo para almoxarifado.

Em 27/07/2016 a PROPLAN completou levantamento técnico a respeito do organograma institucional. Diante dos resultados referentes a Cargos de Direção (CDs) e Funções Gratificadas (FGs) distribuídas na UFTM, também em função da expansão em outras unidades, foi requisitado à PROENS que mudasse a designação do NuEG. O setor não poderia mais ser designado como Núcleo, devendo seguir a designação de Divisão de Estágio da Graduação. Novamente, parece haver desacordo entre a orientação do planejamento e a atuação concreta do setor, sendo que este presta assessoria também aos cursos técnicos profissionalizantes – e até mesmo à pós-graduação. Assim, por sugestão da PROENS, naquele momento, a designação oficial adotada foi Divisão de Estágios do Ensino (DEE).

Outra alteração diz respeito aos recursos humanos que desempenham as funções da DEE. Entre setembro/2012 e maio/2016 as atribuições recaíam sobre um único servidor, ocupante do cargo de TAE. Devido ao volume de trabalho e em função dos objetivos originais para o setor o pró-reitor atribuiu uma bolsa (12 meses) à DEE, que permaneceu ocupada por estudante da graduação em Secretariado até 2017. Também, a partir de dezembro/2016 surgiram solicitações de estágio externo obrigatório de um curso recém criado no Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) – técnico em administração. Dentre os oito alunos que solicitaram vaga três deles foram admitidos na PROENS, sendo um deles na própria DEE.

Panorama nas Universidades Federais

Hoje o Brasil conta com 63 Universidades Federais distribuídas entre as cinco regiões do país. Neste levantamento, são utilizados os dados recolhidos até

2017, referentes a 40 instituições distribuídas da seguinte forma: 5 instituições na região Centro-Oeste, 4 delas na região Norte, 8 na região Nordeste, 7 na Sul e outras 16 na região Sudeste. Embora o perfil seja muito diversificado, tentou-se recolher informações a partir de amostra significativa. Em geral, as instituições foram fundadas entre 1970 e 1980, enquanto a minoria foi criada a partir dos anos 2000.

Com relação aos fluxos nas instituições, a primeira informação relevante diz respeito aos trâmites para a regularização das atividades de estágio em cada universidade. Grosso modo, torna-se bastante visível que existem três tipos de trâmites, convencionalmente chamados aqui de: “centralizados”, quando existe um setor institucional responsável por todos os procedimentos e documentos; “descentralizados”, quando não existe setor unificado; e “híbridos”, quando existe centralização de dados e informações, porém os procedimentos e documentos ficam descentralizados – como parece ser a opção da UFTM.

Quando observados os números ilustrados na Figura 1, encontra-se equilíbrio pleno entre as gestões centralizadas (15 universidades) e descentralizadas (15). As instituições que optam por gestão híbrida, embora em número expressivo (10), representam minoria no universo. Proporcionalmente, aproximadamente 37,5% das UFs realizam procedimentos centralizados ou descentralizados para os fluxos de estágio. Com os dados, consegue-se também reconhecer de que forma foram descentralizados os procedimentos administrativos: 9 universidades (23%) delegam essas atribuições às Coordenações de Curso, enquanto 6 delas (15%) concentram essas atribuições nas Coordenações de Estágios internas aos cursos.

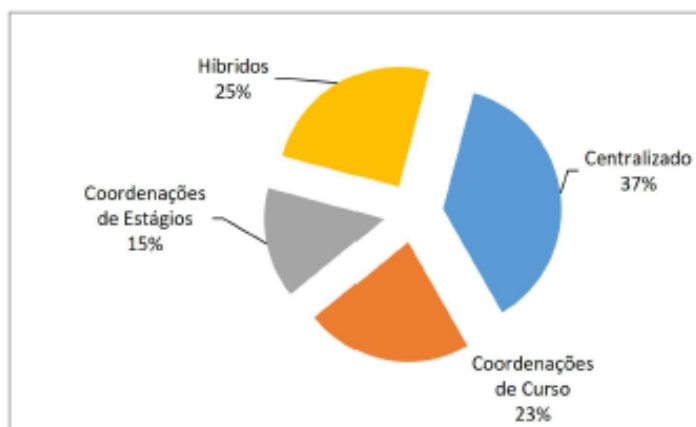


Figura 1. Quantitativo das Universidades Federais, em função dos tipos de fluxos

Nota: Construção dos autores

Com os resultados é possível reconhecer que não existe formato correto – no sentido de tecnicamente superior, ou mais adequado do que outros – para se exercer as tarefas administrativas vinculadas aos estágios curriculares supervisionados nas instituições federais. O equilíbrio encontrado entre os tipos de fluxos consolida a perspectiva de que a definição sobre a estrutura organizacional disponível para tal fim depende exclusivamente das negociações intersetoriais e das condições concretas (e objetivas) disponíveis nas instituições.

Apenas entre as universidades com procedimentos descentralizados observa-se que prevalecem as atribuições sobre as coordenações de curso. Entretanto, se levada mais a fundo a investigação é possível reconhecer que a opção pela criação de comissões internas de estágio depende da disponibilidade de um quadro docente suficiente, o que não altera em essência a descentralização das atribuições para os cursos, em detrimento da centralização que ocorre normalmente junto às pró-reitorias de graduação.

Verifica-se também o vínculo específico dos fluxos com as pró-reitorias de graduação. Conforme observado na Figura 2, em 18 instituições (45% da amostra) nenhum procedimento ou documento específico está a cargo de uma pró-reitoria de graduação. Nessas estruturas organizacionais os fluxos

ficam a cargo exclusivo das coordenações de curso (ou comissões internas), ou de outras pró-reitorias. Por exemplo, é o caso na Universidade Federal de Pernambuco (onde as atribuições ficam a cargo da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários) e na Universidade Federal do Ceará (onde a responsabilidade é da Pró-Reitoria de Extensão).

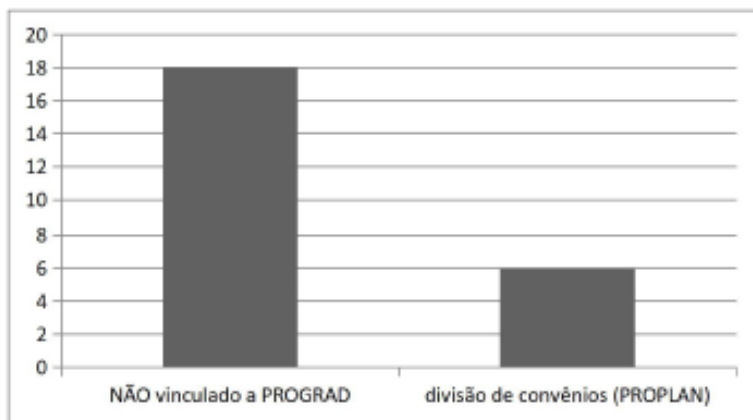


Figura 2. Política de estágios nas universidades federais, quanto ao vínculo com pró-reitorias de graduação (ou de ensino) e setores de convênios

Nota: Construção dos autores

Outro dado significativo diz respeito a uma das atribuições estritamente administrativas (não pedagógicas) que eventualmente recaem sobre as pró-reitorias de graduação – a celebração de convênios exclusivos para fins de estágio. Como a celebração de convênios não é desde 2008 uma exigência legal para a formalização dos estágios, bem como as UFs mantêm esse tipo de instrumento jurídico com uma infinidade de fornecedores, prestadores de serviço e outros órgãos públicos e privados (conforme lei 8.666/93), em muitas instituições essa competência está delegada para setores jurídicos ou administrativos mais específicos. Em 8 UFs (20%) encontram-se os fluxos definidos assim, onde essas atribuições ficam a cargo das divisões de convênios – vinculadas às respectivas Pró-Reitorias de Administração.

Pelas razões já expostas acima, está desenhado um sucinto retrato da situação atual, para tornar possível que os gestores e os membros da comunidade possam dimensionar condições e escolhas.

Diagnósticos e considerações finais

No que se refere às demandas de estágio ainda não atendidas na UFTM, essa seção expõe o resultado de levantamento realizado a partir das pautas apresentadas por docentes e técnicos administrativos – de todos os institutos acadêmicos e alguns outros setores institucionais. Os servidores manifestaram-se, entre os anos de 2011 e 2014, de diversas formas: atas de reuniões do NuEG, e-mails de dúvidas, memorandos, bem como, atendimentos presenciais realizados pela equipe da PROENS. Um olhar acurado sobre as demandas é o que torna os diagnósticos adequados e os planos de metas justificáveis. O material compilado encontra-se disponível no Plano Diretor dos estágios na UFTM, entregue à PROENS em 13/04/2017, sendo que nessa seção são apresentadas apenas as sínteses das solicitações e sugestões. Ao final são apresentados diagnósticos simplificados, divididos por eixos de temas.

No ano de 2011 o NuEG ainda funcionava como colegiado docente. Uma das primeiras considerações diz respeito à extinção do chamado Núcleo de Estágio e Atividades Formativas (NEAF). Os docentes reivindicavam que sem o apoio da PROENS, que substituiria a antiga Coordenadoria, as atividades passariam a acontecer sem nenhuma instância que zelasse pela padronização dos procedimentos. Outras reivindicações associadas diziam respeito a: manutenção de banco de dados e sistema de cadastro (para alunos e instituições concedentes), mudanças no sistema acadêmico de registro das disciplinas e soluções para os exames admissionais exigidos por algumas concedentes (especialmente a Prefeitura Municipal de Uberaba).

As controvérsias já se instalavam seriamente, o que torna clara a necessidade (ainda existente) de arbitragem institucional durante o processo de consolidação dos fluxos. Por exemplo, existem manifestações no sentido de

que o NuEG nunca deveria ser responsável por estágios externos (de alunos oriundos de outras IES) – ao contrário do que estabelece a NP 50.05.001/2013. Também, a questão da centralização/descentralização dos processos de estágio permanecia à mercê do interesse particular dos cursos, insistentes na acusação de ausência de servidores que pudessem desempenhar as respectivas tarefas. Não obstante, a PROPLAN durante o período demonstrou o entendimento de que o NuEG deveria ser meramente um serviço (ou um programa) da PROENS, mas nunca um setor institucionalizado. Apesar das constatações do planejamento, em 23/08/2011 a assembleia do NuEG deliberou pela opção de centralizar todos os procedimentos de estágio.

Em 2012 o NuEG passou a atuar como um setor de servidores permanentes. Aliás, desde esse momento até hoje o setor contou apenas com um servidor efetivo lotado e recursos físicos / materiais que atendiam apenas a demanda de 2009. Para responder às novas atribuições – homologadas em assembleia e ratificadas pelo Pró-Reitor de Ensino – o núcleo deveria contar com mais três servidores, cujas funções e atribuições já haviam sido descritas na seção anterior. De maneira geral, as reuniões de 2012 apresentavam devolutivas aos institutos acadêmicos, diante das demandas históricas dos estágios na UFTM. Desde os primeiros contatos destacavam-se a ausência generalizada de servidores e os entraves do sistema acadêmico, como os principais fatores de descontentamento. Marginalmente, surgiam reivindicações a respeito da celebração de convênios, bem como menções à regulamentação da carga horária docente nas atividades de estágio. Voltava também, a figurar entre as grandes preocupações de docentes e técnicos, a questão relacionada ao banco de dados institucional.

No segundo semestre de 2014, diante da solicitação para certificação de estágios não obrigatórios no curso de Medicina, foi criada Câmara Técnica (01/2014/COENS) que reuniu um representante de cada instituto e um representante da PROENS. Foi estabelecida a metodologia de trabalho a partir das sugestões dos cursos. O resultado dessas consultas demonstrou que os docentes insistiam em muitas demandas não solucionadas, como por exemplo, a

criação do banco de oportunidades. Ressaltaram que a qualificação profissional dos egressos dependia da multiplicidade de campos para a prática profissional simulada (em especial na modalidade não obrigatório), que permitiriam aproveitar toda experiência em cada ramo científico.

Quanto à distribuição da carga horária de estágio nos cursos, a maioria dos docentes afirmava que a carga horária prática não estava plenamente contemplada neste componente curricular. Entretanto ainda prevalecia em alguns cursos, especialmente da saúde, a perspectiva de que os estágios compõem a carga horária prática total na formação do estudante. Essa divergência por si só, demonstra a necessidade de diálogos com os cursos para definições mais acuradas sobre estágio, prática e formação profissional. As questões relativas à escolha de orientador por parte dos alunos, tanto em atividade obrigatória quanto não obrigatória, apresentavam também respostas divergentes. A rigor, por delegação de competência (portaria n. 113, de 22 de março de 2010), a atribuição de assinar termos de compromisso é até hoje da coordenação de curso.

Outra forma de expor o conjunto de pautas refere-se à reunião dos e-mails encaminhados à PROENS ao longo de 2014. Uma dúvida frequente dizia respeito a onde os “documentos de estágio” seriam emitidos e arquivados. Outras dúvidas apresentavam caráter ainda operacional, o que indicava tarefas administrativas a serem esclarecidas junto às secretarias de curso. Existiam dúvidas que passavam por: reverter horas de um estágio não obrigatório para um obrigatório, possibilidade de desenvolver estágio não obrigatório em dois lugares (simultaneamente), procedimentos para celebração de convênios, rescisão do termo de compromisso e aditivos. Outras dúvidas hoje ultrapassam a competência do setor de estágios, como: instruções para o estágio não obrigatório, acionamento do seguro obrigatório e parâmetros para avaliações.

Em suma, os eixos que merecem mais atenção da gestão institucional são:

a) estágios curriculares e estágios externos: por recomendação da PROPLAN o setor da UFTM responsável por estágios de alunos deveria ser o “Núcleo de Estágios da Graduação”, o que o afastaria das pós-graduações e dos cursos técnicos profissionalizantes. A PF ratificou tal

entendimento, atribuindo apenas à PROPLAN a função de orientar os fluxos para racionalizar os processos de gestão. Dessa forma, não caberia ao serviço de estágios aprovar a centralização dos processos relativos ao ensino. Ademais, a gestão dos estágios externos foi apartada do setor sem a devida justificativa, por meio da Resolução nº 5, de 28/06/13. Atualmente, a gestão dos estágios que ocorrem dentro do HC estão também deixando de ser atribuição da PRORH. Essas controvérsias são o principal fator que desencadeia respostas institucionais ambíguas e insuficientes como aquelas referentes ao Censo da Educação Superior (mem. n. 05/2014/PROPLAN/UFTM, por exemplo);

b) descentralização dos processos: segundo a PROPLAN, “O NuEG, ao assumir e centralizar o processo e trâmite administrativo e burocrático do estágio, além de desviar de seu papel primordial, ainda haverá de requerer uma estrutura operacional de maiores proporções, inexistente hoje” (mem. n. 65/2011/PROPLAN/UFTM). Ou seja, desde 2011 está documentado o fato de que a DEE, caso respondesse por todas as funções administrativas referentes ao estágio, distanciava-se de sua essencial atribuição – qual seja, a assessoria pedagógica referente ao ato educativo. A sugestão para superação foi, desde sempre, contar com o apoio operacional dos cursos e das comissões internas dos mesmos. Em cenário de austeridade, não se vislumbra outra forma de gerir o processo;

c) banco de dados institucional: essa antiga reivindicação dos cursos está de acordo com a meta atribuída aos estágios no PDI (2017-2021) do ensino – recentemente homologado no âmbito da PROENS. A saber, a demanda de tornar a universidade mais próxima das empresas, e assim do mercado profissional, tem sua solução a partir de uma vigorosa política institucional de estágios que valoriza as oportunidades para atividades obrigatórias e não obrigatórias. O banco de dados, com oportunidades e demandas controladas *just in time*, é ferramenta fundamental nessa gestão. Mais do que isso, o banco de dados

também catalogaria informações sobre as atividades realizadas pelos alunos, bem como permitiria que a UFTM acompanhasse os índices de aproveitamento, as instituições concedentes mais procuradas e, fundamentalmente, conseguisse responder às solicitações do MEC. A propósito, salienta-se que a ausência do banco de dados permite respostas evasivas e temerárias por parte da universidade;

d) regulamentação institucional: de fato, desde a criação da UFTM ainda não foi definido um procedimento institucional para a gestão dos estágios internamente. Os regimentos gerais e os regulamentos internos apresentam muitas falhas relativas a legislação, conceitos, procedimentos, documentos, entre outros aspectos – conforme relatório técnico que finaliza a Câmara Técnica 01/2014/COENS. Para se ter uma idéia, conforme já mencionado, inicialmente existem as questões relativas aos estágios internos/externos, obrigatórios/não obrigatórios, gestão centralizada/gestão descentralizada, entre outras;

e) gestão de convênios: outro fator de controvérsia diz respeito aos “convênios” para fins de estágio. Não existe nenhum documento oficial na UFTM que dê conta desse procedimento. Inclusive, desde 2008 houve recomendações da PF para que fosse evitado o instrumento jurídico, já que a Lei do Estágio o torna facultativo. Contudo, por sugestão do Pró-Reitor de Ensino em 2012 é que o NuEG ficou responsável por essa tramitação. Sem entrar no mérito se foi uma “decisão” acertada ou não, é lícito questionar se é uma decisão legítima (segundo o princípio da gestão democrática no ensino público) ou se foi uma decisão autocrática que não atende aos interesses do coletivo.

Em suma, conforme esmiuçado anteriormente, a UFTM ainda enfrenta problemas sérios na execução de suas atribuições institucionais, especificamente no que se refere aos estágios. Primeiramente, não existem regulamentos, normas e/ou resoluções, que tornem objetivos os critérios e valores assumidos na instituição. A principal consequência é a ausência de padrões (nos documentos,

nas decisões) e fluxos improvisados. Em segundo lugar, a gestão dos estágios encontra-se ainda compartimentalizada e estanque – com setores independentes que tratam de estágios externos, internos e internos/externos no HC –, sem a devida regulamentação institucional para tal. Adicionalmente, embora exista um setor responsável por convênios, desde sempre na história da universidade recai sobre a PROENS a atribuição de negociar acordos específicos para estágios, o que ainda contradiz instruções do planejamento.

6. Referências

BRASIL. **Constituição Federal**, Brasília-DF, out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. **Lei n. 9.784/1999, de 29 de jan. 1999**, Brasília-DF, jan. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9784.htm>. Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. **Lei nº 11.152/2005, de 29 de jul. 2005**, Brasília-DF, jul. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11152.htm>. Acesso em: 06 mar. 2018.

_____. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**, Brasília-DF, set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 06 mar. 2018.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7ª. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

OLIVEIRA, C.M.S. **Princípios da Administração Pública**. 2012. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/princ%C3%ADpios-da-administra%C3%A7%C3%A3o-p%C3%BAblica>>. Acesso em 13 abr. 2018.

PAULA, E. L. P. Um olhar sobre a legislação dos estágios: na prática a teoria é outra? **Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, v. 2, n. 3, p. 10, 2014. ISSN 2318-8413. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/1218/1069>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

PEREIRA, L. C. B. **Administração pública gerencial**: estratégia e estrutura para um novo Estado. Brasília: MARE/ENAP, 1996. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/817/1/9texto.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2018.

UFTM. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2007/2011**. Uberaba-MG: abr. 2008.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012/2016**. Uberaba-MG: abr. 2013. Disponível em: <<http://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=N29zTFVkdGh2bjcyeC9odGFISIRIRGthNjZ1VWY5Z1N1b1FtdTJLUmFmbDdkU0V1YzVvZEtjbkZhTyt2UFBaeXRFSnpFbEMweitJNWV6NXR3RWZBVGE2T2dYMityc3JqbVp5UitkT3Z4LzFiNFNtNHdwU2ZNRTQ0R3RCVURjenluR0hnVzE4Ynd2T0psYkdwZEFJUeHRpTXBUQmVDVFNyM1FZZFM1Mzd4VHpBMGR2N1o3YTNxY3F6d0k3L1I3dUpk>>. Acesso em 13 abr. 2018.

Inovação organizacional na gestão de retenção e evasão discente: o caso do observatório de dados de graduação da UFPB

Organizational innovation in student retention and dropout management: the case of the ungraduate data observatory in a Brazilian Federal University

Ariane Norma de Menezes Sá

Fabiana Gama de Medeiros

Francisco José da Costa

Pedro Jácome de Moura Jr.

Resumo: O objetivo desse texto é apresentar uma proposta inovadora de gestão de dados da graduação que está em execução na Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, optamos por fazer uma breve discussão dos elementos relacionados aos fenômenos da retenção e evasão no ensino superior, perpassando pelos principais conceitos e características. Em seguida, tratamos de questões concernentes à inovação na gestão do ensino para, ao final, detalharmos especificamente o caso da criação do Observatório de Dados da Graduação da UFPB tratando de sua concepção, operacionalização, perspectivas e desafios futuros.

Palavras-chave: gestão; inovação; diplomação; retenção; evasão.

Abstract: *The purpose of this text is to present an innovative proposal of data management concerning data from undergraduate courses, which is taking place at the Federal University of Paraíba. Therefore, we have chosen to make a brief discussion on the elements related to the phenomena of student retention and dropout in higher education, passing through its main concepts and characteristics. Followingly, we deal with issues concerning innovation in teaching management, and finally, we*

specifically detail the creation of UFPB's Undergraduate Data Observatory regarding its conception, operationalization, perspectives and future challenges.

Keywords: *management; innovation; diploma; retention; dropout.*

1. Introdução

Desde a década de 2000, apesar da expansão do acesso ao ensino superior em todo o Brasil, garantir a permanência do aluno na instituição e sua diplomação no tempo correto ainda está longe do ideal. Com efeito, o que temos observado, em nossa experiência de gestão de dados e na análise de relatos de diferentes instituições, é um aumento expressivo de níveis de retenção e evasão de alunos nas Instituições de Ensino Superior em todo o país.

Estudos em torno da retenção e evasão demonstram que são fenômenos com múltiplas causas, ou, no mínimo, múltiplas associações com outras variáveis. Assim, alguns estudos seguem em uma perspectiva baseada na tentativa de predição a partir das características pessoais e dos comportamentos relacionados ao próprio estudante (COSTA; BISPO; PEREIRA, 2018). Outros enfocam em ações que as instituições de ensino superior podem fazer para criar condições para que o estudante efetivamente permaneça e se diplome (cf. CHEN, 2012).

Identificar e implementar ações inovadoras que as instituições de ensino superior podem realizar no sentido de reduzir a retenção e a evasão dos seus estudantes é uma questão central na educação superior. Nesse sentido, o caso da criação do Observatório de Dados da Graduação (ODG), unidade de assessoria da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal da Paraíba (PRG/UFPB), ilustra o esforço da gestão dessa pró-reitoria em tomar decisões baseadas em dados, a partir de um retrato real da situação de permanência e de diplomação dos alunos de graduação.

O objetivo desse texto é apresentar uma proposta inovadora de gestão de dados da graduação que está em execução na Universidade Federal da Paraíba. Para tanto, optamos por fazer uma breve discussão dos elementos relacionados aos fenômenos da retenção e evasão no ensino superior, perpassando pelos

principais conceitos e características. Em seguida, tratamos de questões concernentes à inovação na gestão do ensino para, ao final, detalharmos especificamente o caso da criação do Observatório de Dados da Graduação da UFPB tratando de sua concepção, operacionalização, perspectivas e desafios futuros.

2. Retenção e evasão no ensino superior

Discutir os fenômenos de retenção e evasão requer que levemos em consideração uma outra variável diretamente relacionada que é a diplomação. Esses três elementos devem ser sempre analisados em conjunto, dado que suas taxas são dependentes entre si. Apesar de não ser o foco desse texto, cabe uma breve explicação dos conceitos que utilizamos no ODG-UFPB, baseados em Costa, Costa e Moura Jr. (2017).

A **diplomação** corresponde a formação do estudante, ou seja, seu desligamento do curso via finalização de todos os requisitos obrigatórios para titulação. Veja-se que a diplomação se define pelo cumprimento de requisitos que independem do tempo, ou seja, a diplomação pode ocorrer antes ou depois do tempo regular previsto no Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Costa, Costa e Moura Jr. (2017) ressaltam a importância do constante monitoramento e medição da variável diplomação por parte da gestão, tanto da Coordenação do Curso quanto da Instituição, posto que é o principal indicativo de sucesso em termos de desempenho de formação.

A **evasão** é considerada quando o estudante se desligou do curso antes de concluir todos os requisitos obrigatórios de titulação, ou seja, ocorreu um desligamento que não foi por diplomação. Esse é um fenômeno bastante problemático, posto que representa um investimento que foi feito em termos de formação discente que não alcançará o resultado esperado. Se supomos que o objetivo preliminar de qualquer instituição é formar todos os discentes que nela se matricula a evasão é o principal fenômeno a ser evitado. Por essa razão, a evasão é uma variável que deve ser constantemente monitorada e

bem mensurada, e sua diminuição deve estar posta como prioridade central da gestão institucional.

A **retenção** se configura quando o aluno conclui seu curso, porém em tempo superior ao tempo regular previsto no PPC, ou seja, a retenção está associada ao vínculo do discente após o tempo mínimo previsto. A demora em ter alunos diplomados, argumentam Costa, Costa e Moura Jr. (2017), é um problema para o desempenho dos cursos considerando que, por um lado, o discente que permanece na instituição além do prazo de conclusão representa mais custo e, por outro, menos tempo de disponibilidade do diplomado para o exercício da profissão.

Enfrentar os problemas de evasão e retenção é o desafio central da gestão de graduação. O que se sabe depois de décadas de experiência, estudos e reflexões sobre gestão acadêmica é que não se trata de um problema de solução simples. É preciso, em verdade, que a gestão universitária busque constantemente formas de inovar seus procedimentos para que se possa encontrar caminhos de melhoria dos seus resultados. Assim, no item seguinte discutiremos brevemente alguns conceitos de inovação na gestão do ensino para em seguida discutirmos o caso de referência desse texto.

3. Inovação na gestão do ensino

A discussão sobre a necessidade de inovação no ensino não é recente. No Brasil, essa discussão encontra registro desde a década de 1960 (MARCELINO, 1981, p. 98), quando se propunha a necessidade de “reforma/modernização” administrativa do ensino no país. Essa discussão culminou com a formalização da Lei n. 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, dali em diante. Essa lei enfatiza os aspectos administrativos do ensino, mesmo que em nível operacional, como se observa em excertos do tipo “A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento” ou “deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar”.

Entendendo-se inovação como a adoção de uma ideia, prática ou produto que possa ser considerado novo ou original (ROGERS, 1995), parece-nos razoável inferir que até então referenciava-se “reforma/modernização” como equivalente ao conceito de “inovação”, mas sem mencionar este último termo diretamente.

Gomes (1998, p. 36) afirma que o “melhor modelo nacional então [de modernização do ensino], era o Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA)”, fundamentando-se em “inovações acadêmicas” implementadas por aquele instituto. Dentre essas inovações, destacam-se: (a) professores escolhidos em função dos seus currículos, com capacidade e eficiência avaliados permanentemente; (b) organização departamental em substituição à cátedra enquanto unidade básica do ensino superior; (c) professores e estudantes residentes no campus, com maior frequência e intensidade de discussões extra-classe; (d) currículo flexível; (e) estímulo o autogoverno e autodisciplina discente; e (f) estímulo à pesquisa (CUNHA, 2007).

É gradualmente que se observa crescente ocorrência do termo “inovação” associado ao ensino em publicações nas décadas seguintes, vide “inovações educacionais” (MOTTA, 1977, p. 4), “caráter gradual e inovador [do] processo de modernização” (MARCELINO, 1981, p. 101), inovação por meio de “projeto de escola [como] construção coletiva” (SOUZA et al., 1995, p. 49), “políticas inovadoras [...] inovações tecnológicas [...] inovações competitivas” (DURHAM, 1998, p. 1; 10; 30); “inovações curriculares – interdisciplinaridade, sala-ambiente, ciclos de aprendizagem e outras” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 259); e “tecnologias inovadoras” (ANTONI et al., 2004, p. 14).

Entendemos que a discussão sobre a necessidade de inovação na gestão do ensino é distinta daquela focada na inovação do ensino, o que nos parece ter sido confundido até o momento. A inovação organizacional aqui proposta, expressa na forma do Observatório de Dados da Graduação (ODG), atende a uma demanda de inovação na gestão, ou seja, adoção de uma ideia nova/original que se materializa em prática gerencial. Distinguimos, portanto, a prática gerencial da prática pedagógica, não desconhecendo a necessidade de suas interações.

O caráter inovador aqui proposto deve-se (1) à definição de papéis da unidade organizacional específica (ODG), focada no apoio à gestão do ensino; (2) à alocação de recursos para estruturação da unidade; (3) à formalização da unidade na estrutura organizacional da universidade; (4) à articulação com grupos de pesquisa relacionados à temática *data-driven decisions*; (5) à implementação de sistemas de informação para suporte à análise dos dados; e (6) ao uso de todos os itens anteriores na tomada de decisão e encaminhamento de ações. Assim, nos reportamos a sua criação no item a seguir.

4. O observatório de dados da graduação da UFPB

Desde o ano de 2015, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) tem instituído esforços no sentido de coletar e analisar dados estratégicos para as políticas de combate e diminuição da evasão. As primeiras análises foram realizadas sob demanda da PRG para um grupo de pesquisa da universidade, quando foi possível definir o *modus operandi* e a metodologia utilizada, no sentido de embasar e institucionalizar futuros relatórios.

Esses primeiros relatórios foram apresentados e entregues a cada unidade acadêmica (na UFPB chamados de ‘Centros de Ensino’), momento em que foram levantadas questões acerca da situação dos cursos considerando vários fatores, inclusive índices de evasão e tempos médios de retenção. Na sequência, um outro grupo de pesquisa da universidade, desenvolveu um avanço em relação a apresentação dos dados, de maneira que estas informações pudessem ser visualizados de forma mais dinâmica em um *software* de inteligência de dados.

O passo seguinte e atual (já no ano de 2018), esteve pautado na institucionalização de uma unidade de assessoria dentro da Pró-Reitoria de Graduação – chamado Observatório de Dados da Graduação (ODG). Essa unidade teve como objetivo formal ‘analisar e sistematizar diversos dados concernentes à graduação, inclusive os relativos a medidas de evasão, retenção e diplomação’. A unidade passou a funcionar contando com uma equipe inicial composta por

uma coordenadora e um estagiário, mas com suporte operacional das demais unidades e de colaboradores da PRG e com apoio, em todas as coletas e gestão de dados, da Superintendência de Tecnologia da Informação – STI, responsável pela gestão de dados da universidade. Para sua institucionalização, inicialmente foram definidos a natureza da unidade e seus objetivos de funcionamento, sobre os quais discutiremos em seguida.

4.1 Definição e objetivos

O Observatório de Dados de Graduação (ODG) é uma unidade organizacional de assessoria da Pró-Reitoria de Graduação responsável por contribuir para o desenvolvimento de práticas de decisão e gestão fundamentadas em dados, segundo a lógica teórica do ‘*data-based management*’ e do ‘*data-based decision*’. O ODG tem, portanto, uma finalidade de caráter estratégico, alinhada com as proposições de gestão da era *Data Science*, que tem por meta a incorporação dos princípios teóricos e pragmáticos que regem as ações dessa área de *Data Science*), com os conceitos e as práticas de *Business Intelligence*, *Business Analytics*, *Data Mining*, *Big Data* etc.). Essa finalidade envolve o desenvolvimento contínuo de estudos para atualização dos envolvidos no ODG em relação às tendências e às melhores práticas do campo de *Data Science*, assim como a participação em eventos acadêmicos e profissionais relacionados à área.

Como objetivos do ODG foram então formalizados os quatro seguintes:

- **Objetivo 1:** planejar, definir e operacionalizar atividades de suporte decisório da PRG e suas principais unidades;

Este objetivo compreende a identificação de processos que demandam dados para suporte à decisão, a definição dos meios para atendimento a esses processos e a operacionalização dos meios para que haja suporte à decisão. As atividades podem, portanto, ser fundamentadas de forma permanente e programada ou sob demanda, tendo por base a ideia de fornecimento continuado de dados e de informações para suporte decisório.

Associado a esse objetivo temos ações como: construção de relatórios ou estudos a serem periodicamente disponibilizados para a equipe gestora da PRG (por exemplo, relatório semestral com atualização de indicadores e dados de evasão, retenção e diplomação); ou extrações eventuais de dados, indicadores e estudos para divulgação em imprensa, atendimento de demandas de coordenações de cursos, chefias, diretorias de centros de ensino etc.

- **Objetivo 2:** articular junto às lideranças acadêmicas da UFPB (diretores de centro, assessores de graduação, coordenadores de curso de graduação e chefes de departamentos) discussões de resultados e alternativas de aprimoramento da formação de graduação;

Pela proposição inicial do ODG, fez-se necessário que houvesse ações itinerantes, com a ida dos gestores da PRG e dos responsáveis pela unidade nas diferentes esferas de decisão e gestão operacional da UFPB. Além disso, este objetivo envolve ações tais como: realização de reuniões periódicas junto às coordenações e chefias por unidade (centros de ensino) para discussão de dados e resultados de avaliações, e proposição conjunta de meios e ações de aprimoramento; e, desenvolvimento de encontros de compartilhamento de melhores práticas de *data-based decision* e *data-based management*.

- **Objetivo 3:** desenvolver inovações nos processos, medidas e práticas de gestão de dados de graduação;

O ODG iniciou suas atividades com dois módulos de inteligência já encaminhados e para serem aprimorados ao longo do tempo (ver item 3.2). Outros módulos tinham previsão se serem acrescentados mediante a disponibilidade de dados e a necessidade de novas formas de suporte decisório. Associado a esse objetivo temos ações tais como: mensuração permanente do uso de cada variável e indicador do ODG; avaliação de variáveis, funcionalidade e desempenho dos módulos já implementados; análise de demanda e viabilidade, prototipação e implementação de módulos adicionais; avaliação de outras possibilidades de aprimoramento segundo tendências que emergirem no campo de *Data Science*; e articulação junto à Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) para especificação de demandas e obtenção de suporte e infraestrutura tecnológica.

- **Objetivo 4:** desenvolver atividades de formação acadêmica complementar às formações regulares de graduação e/ou de pós-graduação.

Como unidade de uma universidade, o ODG deve também exercer atividades de formação e suporte a pesquisas de graduação e de pós-graduação com temas nas áreas de gestão universitária, *Data Science*, gestão da informação etc. Este objetivo envolve ações tais como: desenvolvimento de artigos, casos de ensino e relatos tecnológicos envolvendo dados e experiências realizadas na esfera do ODG; colaboração com estudos acadêmicos que envolvam dados de graduação; e, oferecimento de seminários e formação em nível de extensão para docentes e discentes de graduação e/ou pós-graduação.

4.2 Módulos de análise

O ODG está definido por suas atividades vinculadas a módulos de análise de dados que devem estar em constante incremento, de acordo com as necessidades da gestão. Os módulos iniciais foram o de análise de diplomação, retenção e evasão, e o de avaliação do docente pelo discente.

O primeiro foi desenvolvido por um grupo de pesquisa da UFPB, o Observatório de Dados Institucionais (ODIN), com implementação preliminar prototipada na ferramenta de Business Intelligence Qlik. O projeto consistiu na reunião de dados referentes ao período de 2004 até 2016, e com a construção de telas de exposição gráfica, com ferramentas de análise dinâmica, e em cada uma com definições específicas sobre os três fenômenos centrais de interesse da gestão da PRG (evasão, retenção e diplomação). Os detalhes desse módulo estão apresentados por Costa, Costa e Moura Jr. (2017) e sua utilização foi feita em diversas reuniões presenciais e interações virtuais entre a equipe técnica do ODIN e a equipe gerencial da PRG. Por esse primeiro módulo ficaram disponíveis, portanto, conteúdos de visualização e medidas e índices associados aos três fenômenos, que passaram a ser usados em debates internos da PRG e a servirem de base para consultas pontuais de coordenadores ou outras lideranças institucionais.

O primeiro módulo é o principal e o que gerou a própria ideia do ODG como unidade, mas a ação do Observatório não precisa encontrar limitações nesses dados. De fato, pela posse das disponibilidades tecnológicas e com a aprendizagem gerada na construção do módulo, outros componentes entraram na agenda de construção, sendo o primeiro deles o módulo de análise de avaliação do docente pelo discente.

Esse módulo envolveu os dados que são gerados em cada período letivo com a aplicação do questionário de avaliação que todos os discentes de graduação devem responder (antes da matrícula) sobre o semestre imediatamente anterior. Em cada período letivo temos cerca de 100 mil registros de avaliação para cerca de 200 docentes, a partir de diversos critérios que são julgados pelos discentes. Os resultados são de interesse inicial dos próprios docentes, dos departamentos, das coordenações de cursos, além dos gestores de unidades (centros de ensino) e da administração superior. Na construção dos elementos técnicos e na implementação no pacote computacional (com protótipo ainda em Qlik), que envolveu um discente de graduação e um trabalho monográfico, temos também extração de medidas e gráficos, com exposição dinâmica de dados por centro, departamento, docente, cursos e disciplinas, com dados pontuais por semestre e com dados históricos.

É relevante observar que ambos os módulos foram construídos no interesse da PRG, mas articulando competências e interesses que estão fora da Pró-reitoria, mas inscritos no âmbito de pesquisa e de formação da UFPB (de fato, o primeiro módulo envolveu um grupo de pesquisa, e o segundo um trabalho monográfico). Desse modo, e seguindo a mesma tendência de construção, foi planejado (ainda não implementados quando escrevemos esse texto) outros três módulos, que são os seguintes: módulo de dados do trabalho docente; módulo de análise de desempenho docente; módulo de desempenho de gestão de cursos. Outras criações e ideias devem emergir, como é típico do paradigma da gestão baseada em inovações que não encontram limites preliminares de avanço e que seguem as disponibilidades de recursos e da criatividade do corpo acadêmico.

4.3 Modelo de trabalho e desafios

A ideia inicial foi que o ODG desenvolvesse uma agenda de atividades semestral, tendo em vista que as cargas de dados são baseadas nos períodos letivos. Temos então dois grupos de atividades, as de caráter ‘circular’, com realização periódica, e as demandas específicas. As atividades circulares a serem realizadas são as seguintes:

- A cada semana faz-se despachos internos, reuniões de trabalho, e visita a equipes de coordenação e chefia de dos centros. A UFPB conta com 16 centros de ensino, e numa suposição de uma visita a dois centros por semana, seriam necessárias 8 semanas para cada ciclo de visitação, de modo que é possível definir uma agenda ‘bimestral’ de visita e retorno;
- No primeiro mês de cada semestre letivo, feitas as novas cargas de dados de desempenho discente e docente, tem-se a geração de um novo ‘estudo’ para discussão em nível de PRG ou outros níveis organizacionais;

As demais atividades, que são definidas por demandas específicas, envolvem os estudos sob demanda de gestores da UFPB (relatórios por período, por unidade acadêmica etc.), ou designações específicas da PRG (como participação em reuniões, debates, eventos etc.), além de eventuais viagens de participações em eventos, reuniões com organizações parceiras, fornecedores internos e externos etc.

5. Implicações futuras e considerações finais

A institucionalização do Observatório de Dados da Graduação, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação na Universidade Federal da Paraíba, traz a tomada de decisão baseada em dados para o centro da estratégia de gestão da PRG. Dessa forma, torna-se possível manter uma agenda não somente de conhecimento dos resultados da graduação, mas também de realização de análises preditivas de comportamentos futuros.

A análise desses dados traz à tona a necessidade da PRG de instigar os gestores dos centros, dos departamentos e das coordenações de cursos a

pensarem nos resultados das suas unidades, realizando um planejamento de curto, média e longo prazo. Os resultados devem servir de base para a determinação de ações orientadas a combater a evasão e a retenção e melhorar os índices de diplomação.

Entendemos, *a priori*, que uma cultura organizacional orientada para a tomada de decisão baseada em dados é fator central para a sobrevivência saudável das instituições de ensino superior, e nossa experiência, pelos resultados que ainda são preliminares quando escrevemos esse texto, somente reafirma esse entendimento. As perspectivas que emergiram no início, e que seguirão emergindo ao longo do tempo, sinalizam não apenas para uma iniciativa exitosa, mas que foi empreendida por uma iniciativa que define uma nova prática e uma nova forma de trabalho e de decisão diferenciada ao estar alinhada com o futuro.

Alguns desdobramentos já começam a surgir como caminhos possíveis de ações para combate a esses fenômenos. Em ações e com um discurso já fundamentado nos dados do ODG e na lógica do ‘*data-driven decision*’, aqui citamos algumas sugestões que surgiram em nível de debates recentes no Fórum de Assessores de Graduação da PRG, e podem servir como exemplo de estratégias para combate à evasão e retenção de alunos, focando oportunizar a conclusão de curso dos veteranos retidos conforme Quadro 1.

Será de competência das Coordenações de Cursos, com o apoio do Colegiado de Curso, o acompanhamento mais sistemático do processo de orientação da vida acadêmica do aluno veterano, **com base em dados** e em acompanhamento direto. Isto ocorrerá ao serem validados pelo coordenador os seguintes procedimentos:

- Validar as matrículas extraordinárias;
- Autorizar o estudante a se matricular em qualquer turno, mediante a existência de vagas disponíveis nas disciplinas;
- Autorizar o estudante a extrapolar o número de créditos. Ficará a critério do colegiado de curso definir o número de créditos que o estudante poderá cursar a mais por semestre. Inclusive, permitir extrapolar créditos caso o estudante necessite cursar estágio curricular.
- Autorizar a quebra de pré-requisitos, conforme entendimento do colegiado do curso. Em caso de recorrência de demandas com o mesmo objeto, analisar uma solução definitiva e encaminhar a solicitação de reformulação do PPC à PRG.

Será de competência dos Departamentos, **com base em dados** e em discussão realizada com as Coordenações de Cursos, a partir das diferentes necessidades das turmas atendidas e dos estudantes veteranos, decidir:

- Analisar se nos PPCs dos cursos para os quais ofertam disciplinas existem componentes curriculares de conteúdos comuns com diferentes nomenclaturas e códigos de identificação no SIGAA e propor equivalência. Esta medida poderá diminuir a quantidade de disciplinas e aumentar a disponibilidade de professores para oferta de mais disciplinas;
- Ofertar turmas em Período Letivo Complementar, considerando os intervalos de recesso acadêmico em que o aluno está de férias e os professores não, por isto são denominadas Turmas de Férias;
- Ofertar, regularmente, Turmas de Reposição;
- Ofertar disciplinas aos sábados;
- Ofertar, em todos os períodos letivos, disciplinas com pré-requisitos e disciplinas do núcleo básico dos PPCs que geram retenção;
- Ofertar, em fluxo contínuo, o estágio curricular, possibilitando que os estudantes possam realizar as atividades em qualquer mês do ano, desde que as condições no campo de estágio obrigatório sejam garantidas e atendam à legislação de estágio em vigor;
- Ofertar disciplinas nos intervalos entre os turnos manhã/tarde (12h às 14h) e tarde/noite (17h às 19h).

A partir de estudos relativos à legislação e aos dados de interesse e de disponibilidades de docentes e departamentos, levando em conta os dados de trabalho docente, O CONSEPE (Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB) poderá analisar ações de flexibilização, para todos os cursos da UFPB, de ações de formação diferenciadas, como, por exemplo, a utilização de 20% da Carga Horária por meio da Educação à Distância ou ainda a autorização para a PRG incluir os 20% nos PPCs dos cursos que fizerem a opção.

Quadro 1. Exemplo de estratégias para oportunizar a conclusão de curso

Fonte: Elaboração própria (2018).

O Quadro 1 demonstra exemplos de estratégias levantadas a partir da tomada de conhecimento de resultados concernentes ao desempenho na formação no âmbito da UFPB. Na atual circunstância, a PRG considera que o estudante retido deva ser prioridade para evitar sua evasão e avalia que centrar esforços em localizar e criar condições para que conclua o curso é o objetivo

primordial da instituição. Obviamente, estratégias específicas devem ser levantadas considerando a especificidade de cada curso e departamento, de acordo com a realidade de cada instituição de ensino.

Referências

ANTONI, V. L.; DAMACENA, C.; LEZANA, Á. G. R. Um modelo preditivo de orientação para o mercado: um estudo no contexto do ensino superior brasileiro. **Teoria e Evidência Econômica**, Passo Fundo, v. 14, p. 143-165, 2004.

COSTA, F. J.; BISPO, M. S.; PEREIRA, R. C. F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, v. 53, n. 1, p. 74-85, 2018.

COSTA, F. J.; COSTA, P. R. S.; MOURA JR., P. J. **Diplomação, evasão e retenção** – modelo longitudinal de análise para o ensino superior. Editora UFPB, João Pessoa, 2017.

CHEN, R. Institutional characteristics and college student dropout risks: A multilevel event history analysis. **Research in Higher Education**, v. 53, n. 5, p. 487-505, 2012.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica**: O ensino superior na república populista. SciELO-Editora UNESP, 2007.

DURHAM, E. R. Uma política para o ensino superior brasileiro: Diagnóstico e proposta. **Documentos de trabalho NUPES**, v. 1, n. 98, 1998.

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

MARCELINO, G. F. Modernização administrativa na educação. **Revista de Administração Pública**, v. 15, p. 98-141, 1981.

MOTTA, D. D. G. **Assistência técnica e rendimento escolar** (Master dissertation). Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

ROGERS, E. M. **Diffusion of innovations**. 4th Ed, The Free Press: New Yorkm, 1995.

SOUZA, M. A. S.; RIBEIRO, M. J. R.; SAMPAIO, M. D. M. F.; QUADRADO, A. D. A escola como foco de análise: um estudo de 16 unidades escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 95, p. 43-50, 1995.

Interdisciplinaridade na formação dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia – as Ciências e as Humanidades

Interdisciplinary training of Interdisciplinary Bachelor degrees from
the Federal University of Southern Bahia - Sciences and Humanities

Janaina Zito Losada

*“Apenas a matéria vida era tão fina”
(Caetano Veloso)*

Resumo: Pretende-se neste capítulo colocar em debate as formas de realização da interdisciplinaridade experimentadas na Universidade Federal do Sul da Bahia, uma das mais novas universidades brasileiras, tendo iniciado suas atividades didáticas em 2014. A interdisciplinaridade é uma das ideias força que organizam o modelo acadêmico em ciclos proposto desde os seus primeiros desenhos e documentos institucionais. Analisaremos a proposta e a implementação dos cursos de 1º ciclo dos Bacharelados Interdisciplinares nas áreas de Humanidades e de Ciências, por meio de seus Projetos Políticos Pedagógicos, bem como o acompanhamento da trajetória dos estudantes destes cursos com o intuito de perceber as formas da experimentação da interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Humanidades, Ciências, UFSB.

Abstract: *The aim of this chapter is to discuss the forms of interdisciplinarity experienced at the Federal University of Southern Bahia, one of the newest universities in Brazil, which started its teaching activities in 2014. Interdisciplinarity is one of the strength ideas that organize the academic model in cycles proposed since its first designs and institutional documents. We will review the proposal and the*

implementation of the 1st cycle courses of Interdisciplinary Bachelor's in Humanities and Sciences, through its Pedagogical Political Projects and monitoring the trajectory of the students of these courses in order to perceive the experimentation forms of interdisciplinarity.

Keywords: *Interdisciplinarity, Humanities, Sciences, UFSB.*

Parar alguns minutos para realizar uma leitura sobre as formas de experimentação da interdisciplinaridade na Universidade Federal do Sul da Bahia é uma possibilidade única na observação de inúmeras inovações em matéria de ensino superior no Brasil. A UFSB tem se destacado, ao lado de outras Instituições públicas, pelo exercício cotidiano da experimentação, quer seja nas formas de entrada de estudante, na proposição de cursos, na organização curricular destes, nas metodologias de trabalho didático, nos diálogos entre os saberes, na organização institucional ou nas formas de composição de seu corpo docente.

Esta experimentação impõe uma revisão sobre as leituras e práticas que permitem analisar os problemas complexos a partir de perspectivas mais fluidas e fronteiriças que, por exemplo, tanto os estudos culturais como os estudos ecológicos têm desenvolvido há tempos com muito sucesso. Tal como as fronteiras brasileiras no interior do país, as fronteiras disciplinares poderiam ser reconhecidas no mundo contemporâneo a partir da referência à porosidade. Fronteiras que produzem ilhas, fronteiras que mesclam populações, que experimentam avanços e recuos dispares e não lineares tanto no processo de formulação, quanto no processo de resistência. É dizer ao passo que se ocupam ou constroem territórios e se alteram os lugares das fronteiras, também se experimentam a resistência, o desaparecimento e as ruínas. Estas fronteiras mudam com as experimentações e muitas vezes são abandonadas ou perdidas, por este motivo, porosas. Esta imagem vem aqui metaforizar os limites e ao mesmo tempo as possibilidades científicas da prática da interdisciplinaridade.

Os rompimentos com as fronteiras disciplinares podem ser lidos no interior de vários campos do saber, de Michel Foucault à Jacques Derrida, de Antônio Gramsci à Henri Lefebvre, de David Harvey à Carlo Ginzburg.

Rompimentos, movimentos e fusões que criaram campos novos de reflexão, novas áreas do conhecimento surgiram como respostas para ler e intervir em uma realidade que se torna cada dia mais indescritível ou incompreensível. A realidade há muito tem imposto a todos nós que inventemos novas formas de olhar, pensar, analisar, sistematizar e comunicar nossos saberes, entretanto como afirma Alfredo Veiga-Neto “as tentativas de aproximação e de fusão disciplinar situam-se dentro da mesma racionalidade disciplinar” que ainda organiza “esquemas de percepção, observação e ação e que funcionam como ferramentas de conhecimento e comunicação” (2010: 05).

Tomamos a interdisciplinaridade na interpretação de Francisco Oliveira como “um caminho para o enfrentamento de desafios contemporâneos da educação brasileira e seus desdobramentos socioeducacionais e intelectuais” (2013:02) E por que Jacques Derrida utiliza em seu *A universidade sem condição* a referência à habitat universitário, me permito ler este universo e espaço pela referência à Rogério Haesbaert (2001) sobre territórios em seus processos de des-territorializações e em suas experiências de multiterritorialidades. Pensar a interdisciplinaridade como um processo de re-territorialização de *corpus* e fronteiras disciplinares, mas também de intelectuais, pesquisadores e docentes, indivíduos historicamente constituídos e carregados de sentidos e contextos.

Na Universidade Federal do Sul da Bahia o debate sobre as formas da interdisciplinaridade, as dificuldades, os desafios enfrentados e as possibilidades de suas superações ainda não foi realizado coletivamente. Temos reflexões individuais produzidas por docentes preocupados com a temática e que tem se debruçado sobre a formação médica (ALMEIDA FILHO et all.; FARIA et. ell.) ou a formação de licenciados interdisciplinares (BRITO; SILVA), extremos entre as potencialidades e a crítica possível em relação à implantação do modelo da chamada Universidade Nova no Brasil. Do ponto de vista institucional este momento ainda se configura como um tempo de diagnóstico e experimentação, crivado pelas incertezas, deslocamentos, encontros, desencontros e possibilidades.

Interdisciplinaridade nos documentos Institucionais da UFSB

No Plano Orientador, documento fundante da UFSB e base para a construção dos caminhos institucionais e para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional, que está em curso, o tema interdisciplinaridade surge na construção textual da proposta em 18 momentos pontuais. O documento é sucinto, possuindo ao total 87 páginas o texto constitui um marco inicial, um plano ambicioso de intenções. Nele, a predominância do entendimento da interdisciplinaridade se dá pela ideia de “visão interdisciplinar”, também aparecendo em alguns momentos como inter-transdisciplinaridade. É defendida como elemento fundante do sistema de ciclos da universidade, de seu modelo pedagógico, é também apontada como o elemento organizador das áreas de concentração dos cursos de 1º ciclo, sendo que também aparece como um componente curricular de Seminário.

Mesmo em uma universidade tão jovem já podemos marcar referências de uma história curricular, o Componente de Seminário Integrador nasce para ser cumprido nos primeiros quadrimestres de todos os cursos de 1º ciclo, com os temas predefinidos de Universidade e território, de Desenvolvimento social e Contexto planetário, (ALMEIDA FILHO et. all.), além do Fórum Interdisciplinar de Experiências do Sensível (FIES). Com o processo de implantação este grupo de componentes tornou-se de um lado um eixo chamado de eixo universidade (Universidade e Sociedade, Universidade e desenvolvimento regional e nacional e Universidade e Contexto Planetário) e de outro o Fórum Interdisciplinar torna-se apenas *Experiência do Sensível*, perdendo em seu nome tanto as perspectivas de fórum como o termo interdisciplinar.

Experiência do Sensível é um componente que pretende experimentar coletivamente determinados dispositivos que mesclam a memória local dos estudantes com os temas emergentes, observação sistematizadora e ação performativa, possibilitando uma experimentação na construção de percepções interdisciplinares, amparado teoricamente pela “Partilha do Sensível” de Jacques Rancière entre outras. É ministrado por docentes de diversas formações e todas

as áreas do conhecimento no primeiro quadrimestre da Formação geral para todos os estudantes ingressantes.

Neste momento, o primeiro ano de formação, os estudantes também devem realizar os componentes chamados de Eixo Vocacional do seu Bacharelado Interdisciplinar, quais sejam os *Campos das [Humanidades, Artes, Ciências ou Saúde] – Saberes e Práticas*, sendo que para os ingressantes das Licenciaturas Interdisciplinares pela Área Básica de Ingresso o Componente é *Campo da Educação - Saberes e Práticas*.

Do lado destes, ainda na Formação Geral, temos os componentes que se constituem como Componentes Curriculares de Cultura Complementar, sendo categorizados em Cultura humanística, cultura artística e cultura científica. Cada estudante deve realizar 90 horas das duas culturas complementares em relação a área de formação de seu curso. Desta forma, todos os estudantes são expostos ao conjunto dos saberes de outros campos de formação, ampliando seu capital cultural e permitindo reflexões sobre as trajetórias de formação experimentadas.

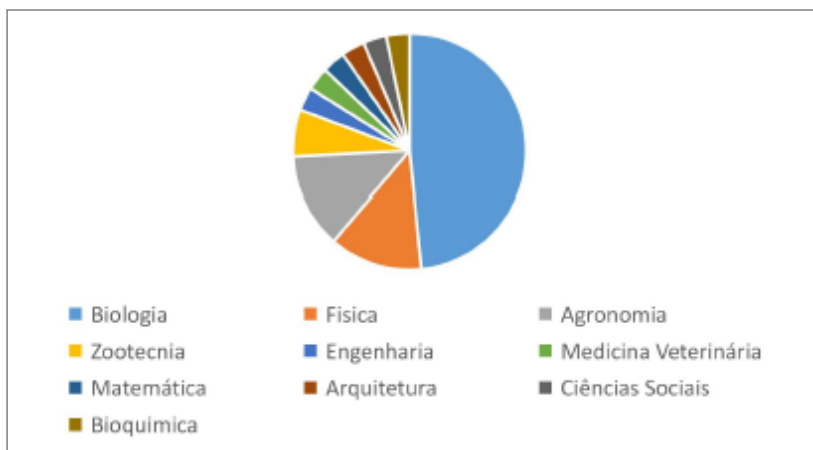
No Plano Orientador a conceitualização em relação a interdisciplinaridade carece de fundamentação teórica, cita em dois momentos os autores Boaventura de Souza Santos e Milton Santos, sem marcar suas diferenças ou delimitar a abordagem que fará ou faremos a partir deles, apenas marca o valor e importância de cada um dos autores para a construção do projeto.

Sem uma reflexão mais profunda no principal documento norteador da universidade, a interdisciplinaridade apareceu nos nomes dos vinte e sete cursos de 1º ciclo e começou a ser experimentada sem nenhum compromisso com a sua conceitualização. A experimentação prática do real por vezes se quedou constituída de plena e única espontaneidade.

Por outro lado, há uma proposta de encontro entre disciplinas e saberes constituídos que se realiza na tessitura das propostas dos cursos de graduação. Nitidamente constituídos na negação discursiva da ciência tradicional, os Projetos Pedagógicos podem mapear os novos possíveis da experiência universitária.

Também a constituição do quadro de docentes é fundante de qualquer perspectivação que se faça¹. Sabemos que a aproximação de docentes de diferentes áreas na lotação de um Instituto ou um curso não é o suficiente para garantir a modificação revolucionária dos olhares científicos, pode apenas constituir-se de uma justaposição.

Por outro lado, se o objeto dos territórios e dos problemas concretos vier a conjugar os olhares e esforços quer da pesquisa, do ensino ou da extensão, as fronteiras disciplinares podem ficar esmaecidas.

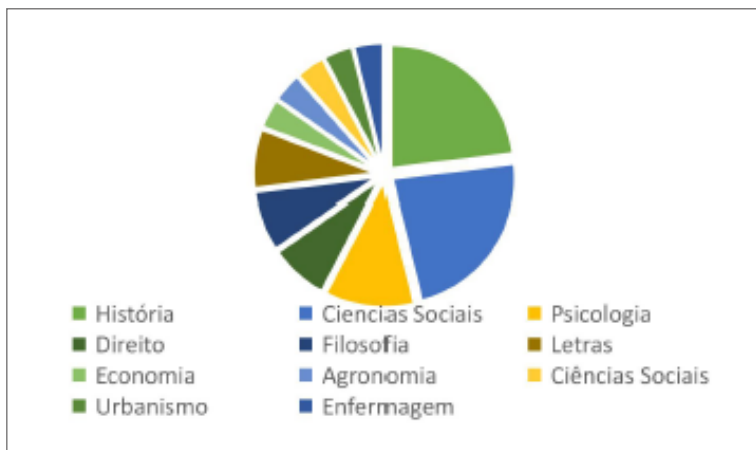


Quadro 1. Docentes autores do Projeto Político Pedagógico do BI Ciências

Fonte: Projeto Político Pedagógico do BI Ciências, Diretoria de Ensino Aprendizagem, Pró-reitoria de Gestão Acadêmica, UFSB, 2018.

1 São autores dos Projetos Pedagógicos dos Cursos: Nas Ciências temos como autores do PPC do BI: 15 docentes da área de Ciências biológicas, 4 da Física, 2 da Zootecnia, 4 da Engenharia agrônoma; e um docente de cada área a seguir descrita: engenharia civil, medicina veterinária, matemática, bioquímica, arquitetura, ciências sociais. Já nas Humanidades temos como autores do PPC, 6 historiadores, 6 cientistas sociais, 3 psicólogos, 2 autores do Direito, 2 da Filosofia e 2 da Letras, e ainda um docente de cada área a seguir descrita: economia, engenharia agrônoma, engenharia química, planejamento urbano e enfermagem.

Todos poderiam debruçar-se sobre as mesmas complexidades do real e as debateriam produzindo saberes outros. Aqui a dissolução dos absolutos científicos e o deslocamento dos lugares da análise construiriam novas perspectivas para o fazer-se das ciências, perspectivas que reafirmam, como sugeria Gramsci, a unidade ativa da ciência com a vida (1995. p. 38).



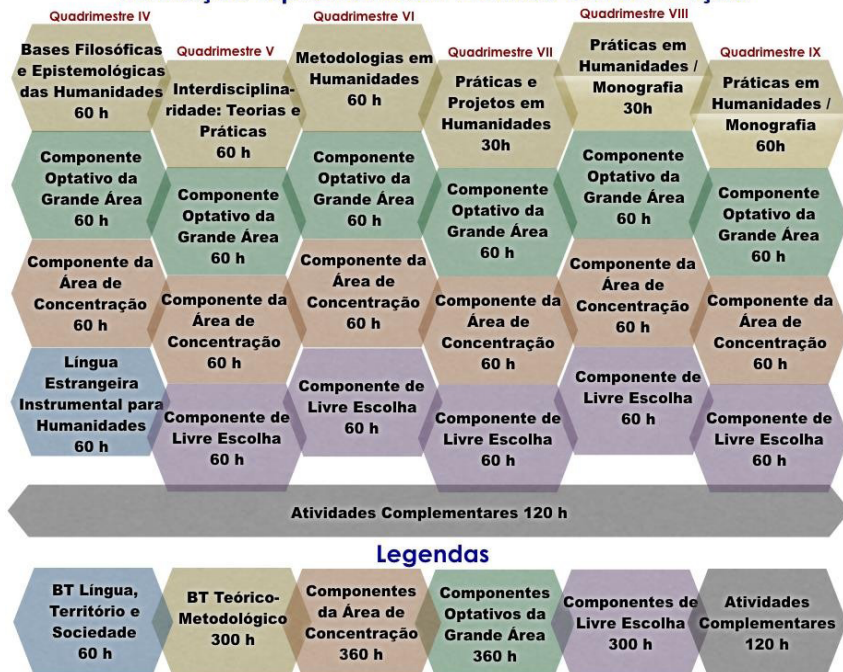
Quadro 2. Docentes autores do Projeto Político Pedagógico do BI Humanidades

Fonte: Projeto Político Pedagógico do BI Humanidades, Diretoria de Ensino Aprendizagem, Pró-reitoria de Gestão Acadêmica, UFSB, 2018.

Nos três Bacharelados em Ciências da UFSB os componentes de Projeto Integrador que estão associados aos componentes chamados de interdisciplinas (PPC BIC, p. 30), quais sejam “Sustentabilidade é possível!”, “Empreendedorismo de base científica e tecnológica” e “Propriedade Intelectual” que objetivam levar os estudantes a eleger campos de observação científica e de interação com a sociedade.

Já nos três Bacharelados em Humanidades as interdisciplinas são uma modalidade de componente curricular ao lado das modalidades seminários, laboratórios, oficinas e modalidade variada.

Formação Específica com Área de Concentração



Quadro 4. Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades

Fonte: Projeto Político Pedagógico do BI Humanidades, Diretoria de Ensino Aprendizagem, Pró-reitoria de Gestão Acadêmica, UFSB, 2018.

Sete trajetórias formativas: um olhar sobre os percursos na UFSB

Avaliar como a interdisciplinaridade ocorre na prática é perceber os Projetos dos Cursos como balizadores de um processo formativo que ocorre no cotidiano concreto de estudantes reais. Assim aqui tomamos os históricos escolares como documentos de trajetórias formativas e fontes para a análise.

Escolhemos sete² percursos acadêmicos diferentes realizados no interior dos cursos dos BI Ciências e BI Humanidades ofertados pelos Institutos de Artes, Humanidades e Ciências em Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. A escolha foi aleatória, sem nenhuma definição de recortes a priori, como a forma de entrada, os índices acadêmicos ou os anos de ingresso. O objetivo foi apenas lançar uma mirada reflexiva sobre o tema.

Se tomarmos a leitura dos percursos acadêmicos de

1. A aluna E. S., com Índice Acadêmico 8,1 (2018.2), entrou pela Área Básica de Ingresso em 2015.2. Fez os componentes orientados para as licenciaturas como Campo da Educação, ao final de quatro quadrimestres resolveu realizar transferência interna para o BI Ciências do Campus Jorge Amado (2016.3), para a sua definição cursou *Campo das Ciências e Gestão ambiental e Sustentabilidade e contribuições da educação ambiental*, além de outros Componentes, como da culturas complementares artística, *Movimentos artísticos e linguísticos dos povos pré-colombianos e diaspórios nas américas* e *Artes da grafia, escrituras, inscrições de si e do outro*. Depois de sua transferência desenhou sua trajetória na interface da especificidade do curso e das possíveis incursões nos debates das políticas públicas e educacionais das ciências. Ela ainda não fez sua migração³ e atua como bolsista do Programa de Iniciação Científica.
2. A estudante S. A., matriculada no Bacharelado em Ciências do Campus Paulo Freire em Teixeira de Freitas, entrou em 2014.3 e com um índice acadêmico de 7.7, está prestes a se formar, para a sua integralização

2 Optamos por utilizar as iniciais dos nomes dos estudantes (primeiro e último nome), tendo em vista que os históricos escolares em que pese sejam documentos públicos aqui servem apenas para pensar nos trajetos possíveis realizados no interior dos cursos de graduação ofertados.

3 A escolha de percurso acadêmico da Área Básica de Ingresso para uma LI (Licenciatura Interdisciplinar) ou para um BI (Bacharelado Interdisciplinar), como foi facultado aos estudantes de 2015 até 2017, se realizou sempre por meio de Editais próprios. Entretanto, muitos estudantes realizaram inscrições em Componentes de Cursos sem ter participado da escolha de percurso, continuando vinculados, do ponto de vista formal, ligados à ABI.

- faltam apenas 2 (dois) Componentes Curriculares Obrigatórios. Em seu histórico podemos encontrar uma trajetória bastante alinhada ao campo das ciências, ainda assim cursou componentes como *Campo da saúde* e *Campo das artes*, *Tópicos em cultura brasileira* e *Temas em Teoria Social*.
3. A aluna B. S., matriculada no curso do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades do Campus Paulo Freire, em 2014.2 com reentrada via SISU em 2015, possui índice acadêmico de 9,2 e tem sua trajetória bem marcada na grande área de humanidades. Em seu histórico figuram *Bioética e ética na pesquisa*, *Pedagogias Ativas*, *Artes e comunicação nas sociedades contemporâneas*. Faltam pouco mais de 700 horas para a sua integralização.
 4. Do mesmo BI Humanidades de Teixeira de Freitas temos o estudante A. D., que já concluiu o seu curso. Entrou em 2015.2, defendendo a sua Monografia em 2018.1. Sua trajetória inclui componentes como *Bases psicossociais da saúde*, *Racionalidades Médicas e Sistemas terapêuticos*, *Estéticas dos povos originários das América* e *Modos de brincar, cantar, contar e aprender*. Seu percurso o fez realizar a seleção para o curso de Direito no Campus de Porto Seguro.
 5. O estudante J. S., que entrou como cotista em 2014, no Bacharelado Interdisciplinar de Artes, hoje cursa o 4º quadrimestre do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades no Campus Jorge Amado. Sua trajetória envolve componentes como *Pensar e Fazer Ciência*, *Campo da Saúde: saberes e práticas*, *Oficina de textos técnicos em Artes*, e *Práticas em Interculturalidades*. Ainda precisará cumprir 1500 para integralizar seu curso de destino.
 6. O aluno F. V., matriculado no Bacharelado Interdisciplinar de Ciências do Campus Sosígenes Costa em Porto Seguro, fez uma entrada em 2014.2 e uma re-entrada pelo Sisu em 2016.2. Em sua trajetória encontramos componentes como *Ciência Política*, *Arte e Historicidade nas Américas*, *Noções de Direito Público*. Realiza três ou quatro componentes a cada

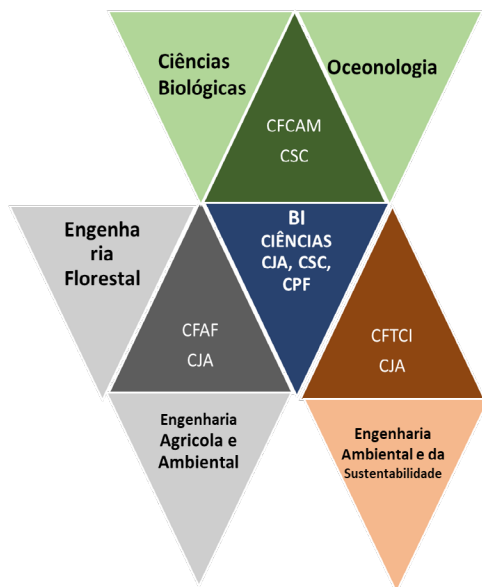
quadrimestre, sendo que para finalizar seu curso precisará ainda cursar 25 componentes.

7. A aluna F.S., com índice Acadêmico 9,2 (2018.1), entrou pelo Bacharelado Interdisciplinar de Ciências do Campus Jorge Amado em 2016.2. Neste quadrimestre resolveu participar de um edital e mudar para o mesmo BI em Teixeira de Freitas. Sua trajetória envolve ter participado de componentes da área das humanidades como *Temas em perspectivas históricas, Bases históricas e epistemológicas das psicologias, Pedagogias da cena e Poéticas ameríndias*. É nítida a sua orientação para uma aproximação com o campo da saúde, tendo cursado 13 (treze) componentes curriculares ofertados pelo Bacharelado Interdisciplinar de Saúde, quedando ainda 16 componentes para a sua integralização no curso de origem.

Da leitura destes casos de trajetórias completamente diferentes temos que o desenho que os estudantes fazem de seus cursos é único⁴. De outra parte não é o caso de pensar que exista uma escolha totalmente livre, já que os dois Projetos Pedagógicos garantem a realização de um corpus teórico particular e obrigatório dos cursos de grande área, ainda que bastante generalistas em seu princípio fundador. Com a análise das trajetórias dos primeiros egressos já podemos perceber os limites e potencialidade deste processo de formação.

Poder-se-ia afirmar que devido a quantidade de saídas possíveis para os cursos do BI Ciências há naturalmente uma oferta mais diversa de campos no interior da grande área.

4 Ainda que lhes ofertemos um conjunto não tão expressivo de componentes curriculares, é dizer em de 2015 o BI Ciências de Itabuna ofertou 5 CC diferentes para a 1ª turma, crescendo para 18 componentes em 2016, 29 em 2017 e 46 em 2018, enquanto o BI Humanidade de Porto Seguro saiu em 2015 com as mesmas 5 ofertas sendo que em 2017 ofertou 12 componentes e em 2018, 17.



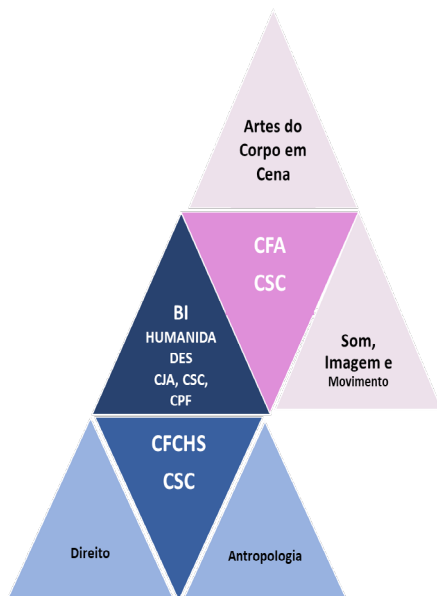
Quadro 5. Saídas para o Bacharelado Interdisciplinar em Ciências da Natureza⁵

Fonte: Pró-reitoria de Gestão Acadêmica, UFSB, 2018.

Mas também é possível avaliar que com uma oferta não tão ampla, os estudantes constroem trajetórias próprias e individualizadas tendo em vista seus interesses. O entendimento das formas pelas quais estas escolhas são realizadas poderia demonstrar como o estudante percebe o seu processo formativo e a própria universidade que se oferece a ele e abriria um novo lugar para esta reflexão. Por outro caminho chegaríamos a identificar a possibilidade oportunizada na oferta de Componentes Curriculares em cada um dos campi e as possíveis identidades que fazem associar de forma mais orgânica o 1º ao 2º ciclo.

5 Legenda do quadro: **CFCTI**- Centro de Tecnociências e Inovação; **CFAF** – Centro de Ciências Agroflorestais; **CFCAM** – Centro de Ciências Ambientais; **CJA** – Campus Jorge Amado, Itabuna; **CSC** – Campus Sosígenes Costa, Porto Seguro; **CPF** – Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas.

Imagina-se que, em que pese os BIs tenham experimentado um PPC comum, devido à natureza e diferença da formação dos docentes, que atuam tanto no 1º como no 2º ciclo em cada campus, as trajetórias dos estudantes sejam fortemente influenciadas pela presença de pesquisadores das áreas que serão desenvolvidas os cursos de formação profissional.



Quadro 6. Saídas para o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades⁶

Fonte: Pró-reitoria de Gestão Acadêmica, UFSB, 2018.

6 Legenda do quadro: CFCHS – Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais; CFA – Centro de Formação em Artes; CJA – Campus Jorge Amado, Itabuna; CSC – Campus Sosígenes Costa, Porto Seguro; CPF – Campus Paulo Freire, Teixeira de Freitas.

Fronteiras e esvaziamentos

A questão de fundo que surge neste debate é bem colocada por Roberto Leher, como evitar que o estudante organize a sua trajetória escolhendo componentes curriculares da mesma forma que um consumidor escolhe produtos em um mercado? Afinal, nem pretendemos que os componentes ou a construção do conhecimento sejam tomados como produtos e refutamos de forma veemente olhar para o estudante como um consumidor.

O autor aponta a necessidade da observação do rigor teórico metodológico que deve evitar a todo o custo “o empirismo vulgar e a celebração do senso comum como saber científico”, eu concordo com ele. O interdisciplinar seria nesta perspectiva a extrapolação do disciplinar pelo mergulho em sua profundidade. A definição de grandes áreas e as rupturas disciplinares da física ou da biologia, da história ou da sociologia não configuram em si a realização do interdisciplinar. O retorno a um saber pré-disciplinar ou a justaposição de disciplinas não promoverá a interdisciplinaridade, produzirá quando muito espaços esvaziados e perigosamente abertos de um lado a frenética desqualificação do mercado e de outro à setorização descontextualizante das ideologias de plantão.

Ainda ficarão as perguntas: como a formação disciplinar no interior dos cursos de antropologia, engenharia, biologia e direito será influenciada e modificada pelo ciclo da formação interdisciplinar dos BIs? Será que o movimento de romper as fronteiras disciplinares antes de construí-las na formação universitária trará efetivamente profissionais mais humanos, críticos ou sensíveis? Ou será que os métodos ou a alma das ciências ficarão esmaecidas com as trajetórias que os estudantes têm realizado? Ainda perguntaríamos se o corpo de conhecimento do qual os estudantes têm se apropriado e mesmo produzido constitui a vulgarização em relação as disciplinas, a sua confusão, a sua reconfiguração, sua reconstrução ou sua reinvenção?

Nos aproximamos mais do desejo de equilíbrio de Veiga-Neto, na realização de uma prática curricular que é tanto disciplinar como interdisciplinar, pois por meio dos estudos das trajetórias podemos nos perguntar sobre a importância ou

o valor para um futuro bacharel em direito estudar os sistemas terapêuticos, para um futuro engenheiro estudar a arte ameríndia ou o direito público ou, ainda, analisar os sentidos de um futuro antropólogo estudar bioética.

Os espaços vazios que a desconstrução das fronteiras disciplinares provoca levarão ainda muito tempo para serem compreendidos em sua totalidade e mesmo avaliados. Se nos debruçarmos sobre os Estudos Culturais ou a Ecologia encontraremos campos do conhecimento já maduros e interdisciplinares de fato. Não existe novidade em perceber as interações existentes no meio ambiente ou a diversidade de culturas em suas formas de percepção, narrativas ou memórias e perceber as necessidades de múltiplos olhares que se entrecruzam nos objetos da pesquisa científica. A inovação destes campos tem décadas, já a sua perspectivação no interior dos currículos no ensino superior está em pleno vigor, influenciada pelas mudanças estruturais do mundo do trabalho e da economia capitalista.

A universidade sempre foi sensível a estes dois universos, sendo profundamente impactada a cada processo de estrangulamento vivido no mundo contemporâneo e particularmente no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI. Mas em sua resistência a universidade se reinventa e reinventa as formas de produzir e de compartilhar saberes, reinventando também as modelagens de sua arquitetura curricular, os discursos que as significam e comunicam e as formas do trabalho intelectual que as forjam no cotidiano.

Referências

_____. A interdisciplinaridade e a arte do malabarismo na formação de professores e professoras. **Revista Brasileira Políticas e Administração da Educação** - v. 33, n. 1, p. 133 - 149, jan./abr. 2017.

Almeida Filho, Naomar de; Santana, Luciana Alaíde Alves; Santos, Vanessa Prado dos; Coutinho, Denise & Loureiro, Sebastião. Formação Médica na UFSB: I. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no Primeiro Ciclo. **Revista Brasileira de Formação Médica**, 337 38 (3): 337-348; 2014.

Brito, Eliana Povoas Pereira Estrela. A Universidade Federal do Sul da Bahia e o projeto Universidade Nova: como ficam as Licenciaturas (UFSB)? **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, SP v.3 n.3 p.563-581 set./dez. 2017.

DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem condição**. Tradução Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

Faria, Lina; Quaresma, Márcia Alves; Patiño, Rafael Andrés; Siqueira, Raquel; & Lamego, Gabriela. Integração ensino-serviço-comunidade nos cenários de práticas na formação interdisciplinar em Saúde: uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) no sul da Bahia, Brasil. @**Interface, Comunicação, Saúde e Educação**. Botucatu, SP. Disponível em: <<https://www.scielo.org/pdf/icse/2018.nahead/10.1590/1807-57622017.0226/pt>>.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**. Vol. 3. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001.

MEC. Referenciais orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares. Brasília, 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20%20novembro_2010%20brasil.pdf>. Acesso em 26 de jul. 18.

MEC. Universidade Federal do Sul da Bahia. Plano Orientador. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, 2014.

MEC. Universidade Federal do Sul da Bahia. Projeto Político Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, 2016.

MEC. Universidade Federal do Sul da Bahia. Projeto Político Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar de Ciências. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, 2016.

MEC. Universidade Federal do Sul da Bahia. Pró-reitoria de Gestão Acadêmica. Históricos Escolares de estudantes dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades e dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar de Ciências. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, 2018.

OLIVEIRA, Francisco Nilton Gomes de. O desafio da interdisciplinaridade na Educação Superior. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas Rendimientos académicos y eficacia social de la Universidad. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114870/2013063%20-%20O%20desafio%20da%20interdisciplinaridade%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.pdf?sequence=1>>. Acesso em 07 de jun. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. Tradução: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO Experimental / Editora 34, 2005.

ROMAO, Tatiana & TAVARES, Manuel. A emergência de modelos contra-hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da geopolítica do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, 29, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/349/34941151013/>>.

SILVA, Francismary Alves. Fronteiras (inter)disciplinares: o ensino de história no contexto das Universidades Novas. **Monções UFMS/CPCX** - V. 3, N. 5.

Veiga-Neto, Alfredo. Tensões disciplinares e ensino médio. **Anais do I Seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

Agradecimentos

Uma versão desta reflexão foi apresentada no Seminário Internacional e IV Encontro dos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares realizado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação em junho de 2018. Agradeço às professoras Dra. Paula Ayako Tiba da Universidade Federal do ABC e Dra. Solange Helena Ximenes Rocha da Universidade Federal do Oeste do Pará pelo compartilhamento da mesa redonda.

Processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas em universidade amazônica

Special Selective Processes for Indigenous and Quilombolas on Amazon University

Solange Helena Ximenes-Rocha
Madma Laine Colares Gualberto
Honorly Kátia Mestre Corrêa
Poliana Fernandes Sena e Sousa

Resumo: Este texto objetiva apresentar e refletir sobre a implantação dos processos seletivos especiais para ingresso de indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa. Levantou-se os dados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas e nos documentos das comissões dos processos seletivos especiais. Os mesmos foram tabulados e analisados buscando mapear o número de vagas ofertadas, a quantidade de estudantes vinculados à Universidade e as taxas de conclusão nos cursos de graduação. A análise permite inferir que a Ufopa possui uma política de acesso para estudantes indígenas e quilombolas que está em processo de consolidação e de ampliação para os campi fora de sede; indica que há necessidade de implantação de uma política de acompanhamento dos estudantes ingressantes pelos processos seletivos especiais, comprovada na baixa taxa de sucesso acadêmico e, aponta ainda, que a Ufopa precisa buscar mecanismos próprios de financiamento para auxiliar a permanência de estudantes indígenas e quilombolas em face das ameaças de cortes no orçamento impetradas pelo Governo Federal.

Palavras-Chave: Ações afirmativas; Indígenas; Quilombolas; Cotas na educação superior; Amazônia.

Abstract: *This text aims to present and reflect on the implementation of the special selective processes for the entry of indigenous and “quilombolas” students at the Federal University of Western Pará-Ufopa. The data were collected in the Academic Management System and in the documents of the special selective processes commissions. They were tabulated and analyzed in order to map the number of vacancies offered, the number of students linked to the University and the graduation rates in undergraduate courses. The analysis allows to infer that Ufopa has a policy of access for indigenous and “quilombolas” students that is in the process of consolidation and, for the campuses, in expansion, that there is a need to implement a policy to accompany students entering through the special selection processes, proven in the low rate of academic success and that Ufopa needs to seek its own financing mechanisms to assist the stay of indigenous and “quilombola” students in face of the threats of budget cuts filed by the Federal Government.*

Keywords: *Affirmative-actions; Indigenous people; Quilombolas; Quotas; higher education; Amazon.*

Introdução

Nas últimas décadas as universidades brasileiras têm sido chamadas a responder a uma demanda de democratização do acesso à educação superior de camadas da população que foram historicamente excluídas. A Lei 12.711/2012, que institui cotas para o acesso ao ensino superior, se constitui instrumento de promoção de equidade educacional para a população negra, indígena, quilombola, pessoas com deficiência e demais grupos economicamente desfavorecidos.

Para alguns desses grupos, já estavam em curso diferentes legislações que buscavam promover e ampliar o acesso a benefícios sociais e ao mundo do trabalho como a Lei 8.112/90 que no artigo 5º, § 2º estabelece até 20% de vagas para pessoas com deficiência, a Lei 8.666/93 que determina a inexigibilidade de licitação para contratar entidades filantrópicas para pessoas com deficiência e a Lei 8.213/91 que estabelece percentual para a contratação de pessoas com deficiência em empresas privadas.

No que se refere à população negra, ações no âmbito governamental foram implantadas a partir dos anos 2000 visando maior inserção de negros em diferentes espaços institucionais como a adoção de cotas e contratação de serviços terceirizados no Ministério do Desenvolvimento Agrário, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, no Ministério da Justiça e criação de bolsas de estudos no Instituto Rio Branco promovidas pelo Ministério das Relações Exteriores (SANTOS, 2012).

A Lei de Cotas, denominação dada à Lei 12.711/2012, impulsionou várias universidades públicas brasileiras a instituírem um novo sistema de ingresso em cursos de graduação. Na região Norte do Brasil são referência a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal de Roraima e mais recentemente a Universidade Federal do Oeste do Pará.

Este texto objetiva apresentar como se deu a implantação de processos seletivos especiais para ingresso de indígenas e quilombolas na Universidade Federal do Oeste do Pará-Ufopa e refletir sobre os desafios e possibilidades que esta jovem instituição deve enfrentar para garantir a consolidação desses processos e ampliá-los tendo em vista atender a crescente demanda desta população na região amazônica. Está dividido em duas partes: a primeira apresenta como foi a criação dos processos especiais na universidade e a segunda descreve, detalhadamente, como são realizadas as avaliações para ingresso desses estudantes na Ufopa.

Os Processos Seletivos Especiais como ação afirmativa na Ufopa

No Brasil, a partir dos anos 2000, acentuaram-se as discussões entre estudiosos, docentes das instituições de ensino e a população em geral, com a participação significativa dos movimentos sociais, acerca da necessidade de políticas de ações afirmativas em face das desigualdades históricas de acesso dos candidatos às universidades públicas, considerando suas condições, sociais, raça e etnia. As ações afirmativas se baseiam no fundamento de que há uma dívida histórica com relação a grupos considerados minoritários e, assim, as políticas públicas devem também ser direcionadas à reparação das desigualdades (FILHO e CUNHA, 2014, p. 1).

Essa percepção norteou a criação do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI) em 2010 na Ufopa. O PSEI é destinado à seleção diferenciada de candidatos indígenas, para o provimento de vagas nos cursos de graduação oferecidos pela universidade, nos termos da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, previsto ainda no art. 16, inciso II, da Resolução nº 177/Consepe/Ufopa, de 20 de janeiro de 2017, que Institui o Regimento de Graduação da Ufopa, bem como no art. 3º, parágrafo único, da Resolução nº 200/Consepe/Ufopa, de 8 de junho de 2017, que institui a Política de ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico-Racial.

No PSEI é utilizada uma metodologia diferenciada para seleção dos candidatos, que além de comprovar sua origem étnica, são submetidos a uma prova de redação em língua portuguesa e entrevista com banca constituída por docentes de diferentes áreas do conhecimento.

Com a ampliação da política de ações afirmativas para a comunidade de quilombolas a partir de 2015 foi criado na Ufopa o Processo Seletivo Especial Quilombola (PSEQ), cujo instrumento avaliativo para acesso se dá por meio de uma prova objetiva e discursiva em Língua Portuguesa.

Os processos seletivos especiais são definidos em um seminário organizado especialmente para discutir o ingresso diferenciado desses grupos na universidade. Instituídos em 2013, os seminários são importantes momentos de debate acerca da política institucional para acesso de estudantes indígenas e quilombolas. Os seminários reúnem todos os envolvidos diretamente com os processos seletivos como os membros da comissão de avaliação especial que elaboram as provas e realizam as entrevistas com os candidatos (pedagogos, antropólogos, linguistas, historiadores, entre outros) representante da Fundação Nacional do Índio (Funai), lideranças comunitárias indígenas (pajés, caciques, tuxauas, parteiras, etc), lideranças estudantis, associações quilombolas, bem como as pró-reitorias de ensino de graduação e de gestão estudantil.

Realizados a cada dois anos, de cunho consultivo, os seminários se destacam ainda pelo protagonismo dos movimentos sociais que representam as populações de indígenas e de quilombolas na região. Ao se referir ao protagonismo indígena Secchi (2007, p. 16) assim o classifica:

Protagonismo indígena: trata-se do período atual que se projeta para o futuro e que tem o seu nascedouro no próprio movimento indígena e nas instituições apoiadoras. Esse momento concebe as políticas públicas como partes integrantes do Plano de Vida de um povo ou de uma comunidade. Consideram-se os projetos educacionais e de desenvolvimento em seus múltiplos aspectos e supõe a participação indígena em todas as suas fases: definição das prioridades, elaboração, busca de financiadores, planejamento e administração dos recursos e das ações, acompanhamento, avaliação, registros.

Tal como caracterizado por Secchi (2007), durante os seminários há o momento de escuta das demandas das diferentes etnias e comunidades que expressam suas expectativas em relação ao ingresso em uma instituição de educação superior, bem como indicam os instrumentos de avaliação que mais se adequam às características dos povos que representam.

São definidos assim, os critérios de seleção, o quantitativo de vagas, os instrumentos de avaliação e, no caso do processo seletivo especial quilombola, os textos que darão suporte para a prova escrita do certame.

Os Processos Seletivos Especiais na Ufopa

A Ufopa instituiu processos seletivos especiais para ingresso de estudantes indígenas em 2010 e para estudantes quilombolas em 2015. Destaca-se que a instituição optou por fazer o acesso diferenciado antes mesmo da Lei das Cotas (Lei 12.711) promulgada em 2012.

De 2010 até 2018 já ofereceu 540 vagas para processos especiais indígenas e 289 vagas para processos especiais quilombolas. Para o ano de 2019 estão previstas 81 vagas para indígenas e 77 vagas para quilombolas somando 987 vagas em processo diferenciado de acesso na UFOPA que é a primeira universidade pública criada no interior da região amazônica.

Dadas as grandes distâncias territoriais na Amazônia existe uma mobilização das comunidades/povo/aldeia para realizar ampla divulgação dos processos seletivos especiais, mesmo nas áreas isoladas, visando garantir o acesso às informações e demais esclarecimentos. O meio de comunicação mais utilizado é o rádio, mas também são disponibilizados links no site da Ufopa, no site da Pró-reitoria de Ensino de Graduação e divulgadas matérias na Imprensa local. Este movimento tem proporcionado um aumento significativo no número de candidatos inscritos.

Em contrapartida, é possível observar que as inscrições realizadas nem sempre se consolidam em inscrições homologadas. Isto ocorre porque os candidatos não apresentam toda a documentação exigida nos editais, bem como, não preenchem todas as informações solicitadas no formulário e/ou não atendem aos requisitos para concorrer ao certame. Nota-se que ainda há muita dificuldade na obtenção dos documentos indicados, principalmente, a declaração de pertencimento às comunidades.

Processo Seletivo Especial Indígena			
Ano	Vagas	Inscritos	Homologados
2011	Inscrições manuais. Não registros nos documentos digitais da coordenação de ensino e nem no site da Ufopa		
2012	50	115	112
2013	65	285	187
2014	65	349	296
2015	65	837	350
2016	79	604	385
2017	73	476	295
2018	93	713	480
2019	81	634	453
Processo Seletivo Especial Quilombola			
Ano	Vagas	Inscritos	Homologados
2015	65	191	173
2016	60	408	248
2017	71	291	272
2018	93	498	490
2019	77	427	388

Evolução do número de vagas, inscritos e inscrições homologadas

Fonte: Painéis Administrativos e Editais dos Processos Seletivos Especiais 2011-2019.

A oferta das 366 vagas para quilombolas e as 621 vagas para indígenas desde 2010 e 2015 respectivamente coloca a Ufopa no cenário nacional como uma das instituições que mais recebem estudantes de origem multiétnica no país.

Mesmo tendo ampliado o número de estudantes indígenas e quilombolas a Ufopa ainda enfrenta o desafio de diminuir as taxas de retenção e garantir a diplomação desses grupos matriculados nos cursos de graduação. Dos 468 indígenas que ingressaram na universidade apenas 24 conseguiram concluir o curso.

Os problemas relatados pelos estudantes são de diferentes ordens que passam pela baixa qualidade da educação básica oferecida pelo sistema público de ensino, dificuldades de adaptação à universidade e à cidade, até dificuldades de comunicação em língua portuguesa já que parte dos estudantes que ingressam são bilíngues.

Ingressantes	Vinculados à UFOPA		Graduados
	Ativos	Trancados	
468	372	30	24

Processo Seletivo Especial Indígena -

Estudantes ingressantes, vinculados e graduados (2010-2018)

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SIGAA acessado em 23/10/2018.

Dentre os estudantes quilombolas os problemas são semelhantes e também provocam retenção. Dos 241 ingressantes em 2015 apenas 03 se graduaram. Se considerarmos que o semestre letivo ainda está em curso, é possível ampliar este número. Todavia esta questão merece maior atenção da instituição, especialmente acompanhamento do percurso acadêmico e política de assistência estudantil para os dois grupos.

Ingressantes	Vinculados à UFOPA		Graduados
	Ativos	Trancados	
241	221	06	03

Processo Seletivo Especial Quilombola - UFOPA

Estudantes ingressantes, vinculados e graduados (2015-2018)

Fonte: Sistema de Gestão Acadêmica – SIGAA acessado em 23/10/2018.

Observa-se assim, que à instituição apresenta-se o desafio de garantir programas de acompanhamento que deem conta de superar as desigualdades históricas a que estes grupos foram submetidos.

Mediante a necessidade de promover ações pedagógicas visando à melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos indígenas e quilombolas dentro da Universidade, a Ufopa criou em 2016 a Formação Básica Indígena (FBI), correspondente ao processo de formação básica inicial para alunos ingressantes via PSEI, contemplando conteúdos das seguintes áreas: Ciências Exatas, Ciências Humanas, Tecnologias e Letras – Língua Portuguesa, bem como ações de ensino, pesquisa e extensão.

Está em processo de implantação o Programa Especial de Acompanhamento de Estudantes Indígenas atendidos pelo Programa Bolsa Permanência do Ministério da Educação. Este programa é um mecanismo instituído pela Ufopa que visa promover o ajuste do percurso acadêmico dos estudantes que estão em defasagem em relação ao ano de ingresso e o tempo de conclusão do curso.

Elaborado em parceria entre a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e a Pró-Reitoria de Gestão Estudantil este Programa objetiva corrigir o percurso acadêmico de estudantes indígenas pertencentes ao Programa Bolsa permanência/MEC, voltado para os ingressantes dos anos de 2010 a 2016 nos cursos de graduação da Ufopa, que estão defasados em relação ao ano/turma de ingresso garantindo a integralização do curso por meio de materiais de apoio próprios e metodologia diferenciada, dentro do prazo previsto no programa.

A instituição ainda não possui uma avaliação sobre estes programas, mas já se percebe a necessidade de consolidação e ampliação da Formação Básica Indígena, especialmente para os campi fora de sede e a importância de implantação de outras ações, que somadas as já existentes, podem contribuir para o sucesso acadêmico dos estudantes que ingressam por processos diferenciados.

O Processo Seletivo Especial para Indígenas

Inscrição

A inscrição é gratuita e admitida, exclusivamente, via internet, no endereço eletrônico exclusivo da Universidade. No processo de inscrição, o candidato deve, preliminarmente, cadastrar-se, preenchendo o formulário eletrônico de solicitação de inscrição, seguindo as instruções ali contidas. No ato da inscrição, o candidato deve, obrigatoriamente, indicar sua primeira opção de curso, e pode ainda indicar mais duas opções, eletivamente, dentre os cursos oferecidos.

A primeira opção de curso do candidato é utilizada no preenchimento das vagas, uma vez que a opção de curso prevalece sobre a nota. Caso o candidato não seja aprovado em sua primeira opção de curso e tenha indicado outras opções, concorrerá a partir da ordem de escolha às vagas eventualmente não preenchidas no edital. Caso o candidato indique somente uma opção, este não concorrerá às vagas não preenchidas no Edital.

No ato da inscrição é emitido documento comprobatório da inscrição do candidato, ficando a impressão sob sua responsabilidade. A correção e a idoneidade dos dados informados são de total responsabilidade do candidato. Dados fornecidos incorretamente não são homologados e a inscrição não é realizada.

Cada candidato tem o direito a apenas uma inscrição. Todos os dados informados no formulário de inscrição são considerados definitivos, segundo as informações dadas por ocasião da última inscrição. A inscrição do candidato implicará conhecimento e aceitação das condições estabelecidas no edital, das quais não pode alegar desconhecimento. Todos os dados informados no formulário de inscrição podem ser alterados até o prazo final das inscrições, exceto o Cadastro de Pessoas Físicas - CPF.

Crêterios de sele o da prova de reda o em Língua Portuguesa

A Reda o em Língua Portuguesa consiste na leitura de textos que servirão de base para que o candidato relacione o conteúdo desses textos com a realidade indígena. Os cr terios de avalia o da Reda o em Língua Portuguesa são os seguintes: a) capacidade/competência de comunica o escrita, observando a realidade multilíngue dos candidatos; b) Clareza na exposi o das ideias no texto; c) Rela o com o tema proposto; d) Adequa o do texto ao tamanho mínimo e máximo de linhas (15 a 30).

A Prova de Reda o em Língua Portuguesa   corrigida por dois corretores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro. A nota da questão   a média aritmética simples das notas atribuídas pelos dois corretores. A Prova   desidentificada, visando garantir a imparcialidade na corre o.

A Prova   eliminatória e classificatória. Caso haja discrepância de três pontos (3,0) ou mais, na nota atribuída pelos corretores, a prova passará por uma terceira corre o, agregando essa avalia o a nota mais próxima e descartando-se a mais divergente. A nota da prova corresponde   média aritmética entre a soma das notas atribuídas pelos corretores considerando as duas notas válidas.

Enfim,   atribuída nota zero   prova de reda o: a) sem texto no Formulário de Reda o em Língua Portuguesa, que   considerada “Em Branco”; b) que não está escrita de acordo com o exigido no Edital; c) que apresenta textos desconexos acerca do tema proposto.

A Entrevista

A última fase do processo seletivo especial indígena consta de Entrevista a ser realizada pela Comissão de Avalia o instituída pela Comissão Permanente de Processos Seletivos (CPPS). A entrevista tem caráter classificatório e eliminatório. São convocados para entrevista os candidatos aprovados/aptos e classificados por curso de 1  op o até o limite de cinco vezes o número de

vagas/curso ofertados, observado os critérios de eliminação do edital, e havendo empate nesta fase, é considerada, a maior idade cronológica dos candidatos.

As entrevistas individuais são realizadas por, no mínimo, dois membros da Comissão de Avaliação em cada uma das cidades definidas no edital. Os dias e horários das entrevistas são estabelecidos por edital específico. O candidato deve comparecer à entrevista munido de documento oficial de identificação com foto. A entrevista é gravada exclusivamente pela Comissão de Avaliação em sistema de áudio ou por qualquer outro meio que possibilite a sua posterior reprodução.

O candidato é responsável pela documentação e informações apresentadas e, se classificado no Processo Seletivo, pode, a qualquer momento, ser convocado a comprovar sua veracidade ou completá-las. O candidato que, comprovadamente, utilizar documentos falsos terá sua matrícula anulada imediatamente ou após comprovado tal fato, bem como todos os atos por ele praticados na Ufopa, ficando sujeito ainda às penalidades da lei.

A partir do tema abordado na etapa de redação em Língua Portuguesa e das vivências do candidato, os critérios de avaliação da entrevista e suas respectivas pontuações mínima e máxima são: A) Comunicação oral em Língua Portuguesa: não é avaliada a norma culta, mas a capacidade do candidato utilizar as variações da Língua Portuguesa (Pontuação: 0,00 a 2,00); B) Capacidade argumentativa (Pontuação: 0,00 a 5,00); C) Interesse acadêmico (Pontuação: 0,00 a 3,00).

O Processo Seletivo Especial para Quilombolas

Inscrição

A inscrição é gratuita e, no ato da inscrição, o candidato deve assinalar o item de declaração de Autorreconhecimento no formulário eletrônico em consonância com o previsto na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Estado brasileiro. Neste momento, o candidato deve também anexar ao formulário eletrônico os seguintes documentos: a) Declaração

de Pertencimento emitida e assinada por três autoridades quilombolas, devidamente identificada (Associação Quilombola), b) Autodeclaração de não conclusão de curso superior e/ou não vínculo com o PARFOR ou não vínculo com curso de graduação da Ufopa com ingresso pelo PSEQ.

No ato da inscrição, o candidato deve, obrigatoriamente, indicar sua primeira opção de curso; e pode ainda indicar mais três opções, dentre os cursos oferecidos.

Critérios de seleção da prova objetiva e discursiva em Língua Portuguesa

A Prova Objetiva e Discursiva é realizada em Língua Portuguesa. Consiste de cinco questões e vale 10 (dez) pontos, sendo três questões discursivas, valendo 3 (três) pontos cada uma e duas questões objetivas, valendo 0,5 (meio) ponto cada uma.

Os critérios de avaliação das questões discursivas são: a) Adequação da resposta ao enunciado da questão; b) Habilidade/competência de comunicação escrita. O critério de avaliação das questões objetivas é: a) Assinalar a opção correta com caneta esferográfica de tinta azul ou preta nos espaços indicados.

A prova objetiva e discursiva é corrigida por dois corretores, de forma independente, sem que um conheça a nota atribuída pelo outro. A nota da questão é a média aritmética simples das notas atribuídas pelos dois corretores. A prova é desidentificada, visando garantir a imparcialidade na correção.

Caso haja discrepância de um ponto e dois décimos (1,2) ou mais na nota atribuída pelos corretores, a questão correspondente sofre uma terceira correção, agregando essa avaliação a mais similar e descartando-se a mais divergente. A nota final da prova corresponde à soma das notas atribuídas a cada questão.

É atribuída nota zero à questão: a) sem texto no caderno de prova, que é considerada “Em Branco”; b) que apresenta textos desconexos acerca do tema proposto ou deficiência total no tocante ao conteúdo. A prova objetiva e

discursiva é disponibilizada no site da Pró-reitoria de Ensino de Graduação, em até dois dias úteis após a sua realização.

Desafios e Dificuldades dos Processos Especiais na UFOPA

Nos processos especiais uma das grandes dificuldades encontradas é a fase de homologação das inscrições na qual os candidatos precisam reunir documentos que possam comprovar sua origem indígena ou quilombola. As distâncias geográficas entre a sede dos municípios e as áreas nas quais estão localizadas as aldeias ou os quilombos imprimem atrasos no recolhimento dos documentos o que impossibilita algumas inscrições. Há ainda tentativas isoladas de burlar o sistema o que acarreta sobrecarga de trabalho aos servidores da Pró-reitoria de Ensino de Graduação já que deverão encaminhar processos administrativos internos e responder aos processos judiciais quando acionados pelos órgãos competentes.

Outra grande dificuldade apontada é a extensa logística envolvida no processo. A Ufopa é uma universidade multicampi, e a realização do certame ocorre na Sede, em Santarém, e nos outros 6 (seis) campi, além do município de Jacareacanga, localizado a mais de 800 km do campus sede. A logística envolve impressão de material e transporte das equipes para aplicação das provas e entrevistas. Este deslocamento se dá por via fluvial e terrestre.

A seleção também é caracterizada por ser um processo longo, que dura em média seis meses, desde o início da elaboração do edital até a habilitação dos aprovados, o que demanda aporte de recursos humanos, financeiros e um bom planejamento.

O certame deve ser aprimorado com sua respectiva institucionalização, maior aporte de recursos financeiros, considerando a extensão do processo, guarda e distribuição do material de maneira adequada (como provas, por exemplo), apoio logístico e administrativo para a comissão de avaliação, o que corroborará para o melhor desenvolvimento das atividades.

Considerações Finais

A Universidade Federal do Oeste do Pará tem se destacado como uma das universidades brasileiras que implementou um modelo diferenciado de acesso para populações indígenas e quilombolas. Tal feito coloca a instituição entre as que mais recebem estudantes de origem indígena e quilombola do país, todavia apresenta desafios que precisam ser apontados e analisados.

Um dos aspectos que merecem atenção no atual cenário de congelamento de investimentos públicos em educação diz respeito ao financiamento. A Ufopa depende dos repasses de recursos do Governo Federal para implantar a política de assistência aos estudantes, nesse sentido, ao mesmo tempo em que a instituição tem que pensar e ampliar o acesso diferenciado, também deve garantir as condições de permanência. Assim, torna-se urgente discutir junto com as demais universidades a transformação do Decreto 7.234/2010 em Lei. Desse modo, haveria uma garantia mínima de financiamento para a assistência estudantil nas universidades federais brasileiras.

Outra questão a ser considerada pela instituição diz respeito aos seminários dos processos seletivos especiais realizados pela Ufopa. Há necessidade de revisão no formato e na pauta abordada nos mesmos. Parece existir uma mobilização da instituição e dos movimentos sociais para o ingresso do estudante na universidade, mas não parece existir preocupação com o sucesso acadêmico. Ou seja, há um movimento para a entrada, mas não para a conclusão do curso. Prova disso são altas taxas de retenção que indicam que dos 709 estudantes que ingressaram pelos PSE, apenas 27 estudantes concluíram os cursos de graduação.

Acrescenta-se a isso, a necessidade de ampliação das políticas de acompanhamento, a exemplo da Formação Básica Indígena e do Programa Especial de Ajuste de Percurso Acadêmico proposto pela Ufopa, para que se estimule a finalização dos bacharelados e licenciaturas nos quais os estudantes indígenas e quilombolas estejam matriculados.

Há necessidade ainda, no caso específico da Ufopa, de se analisar e fortalecer o papel das comissões de seleção. Estas são compostas por servidores da universidade que são indicados anualmente gerando alta rotatividade e comprometendo a continuidade de ações exitosas e aumentando a probabilidade de equívocos. Sugere-se a institucionalização da comissão de avaliação, com destinação de carga horária, espaço físico, materiais permanentes e servidor lotado especialmente para organizar os processos seletivos especiais para indígenas e quilombolas, condições também necessárias para o sucesso da seleção.

Observa-se ainda a importância de definir, de forma clara, o destino das vagas não preenchidas nos processos seletivos especiais. Atualmente a incerteza sobre o destino das mesmas tem provocado um embate entre os destinatários da política de ações afirmativas porque os quilombolas reivindicam as vagas não preenchidas pelos indígenas e vice-versa. Tal conflito contribui para o distanciamento entre dois grupos historicamente excluídos que deveriam atuar em unidade para ampliar e consolidar a política de ações afirmativas na educação superior.

Ainda no tocante ao número de vagas, sugere-se a institucionalização da oferta disponibilizada para o PSE tendo em vista superar o modelo vigente no qual cabe a cada coordenador de curso informar o quantitativo que desejar, sem dispor de um critério claro para isso.

Face ao exposto, observa-se que a Ufopa tem se empenhado em garantir acesso dos estudantes indígenas e quilombolas à educação superior, todavia destaca-se que a ampliação das oportunidades educacionais a esses grupos depende de investimentos do Governo Federal que pode se dar pelo aumento do financiamento, contratação de professores e melhoria das condições de infraestrutura da universidade. Assim, a Ufopa ampliará as oportunidades educacionais para esses grupos historicamente excluídos cumprindo sua missão institucional.

Referências

- BRASIL, **Lei nº 8.112**, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.
- BRASIL, **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.
- BRASIL, **Lei nº 8.666**, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, 1993.
- BRASIL, **Decreto 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010.
- BRASIL, **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.
- FILHO, P. S; CUNHA, E. O. **As políticas de ações afirmativas na educação superior no brasil sob a ótica da equidade**. 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf>. Acesso em: 30 de outubro de 2018, às 10h10min.
- SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.
- SECCHI, D. Autonomia e protagonismo indígena nas políticas públicas. In: JANUÁRIO, E.; SILVA, F. S.; KARIM, T. M. (orgs.). **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://indigena.unemat.br>>. Acesso em: 26 out. 2018.

Projeto de revisão de matemática e física: tópicos do ensino médio

Mathematics and Physics Review Project: High School Topics

Ana Paula Silva Miguel

Carla Regina de Oliveira

Carlos Henrique Pereira da Silva

Joana Darque Gomes Markunas

José Kenichi Mizukoshi

Lígia Lopes Gomes

Maria Flávia Batista de Lima

Maurício Richartz

Natália Zoboli Bernardi

Neli Oshiro

Paula Ayako Tiba

Vânia Trombini Hernandez

Resumo: Diante das dificuldades em disciplinas da área da Matemática e demais disciplinas na área de exatas apresentadas por grande parte dos alunos de graduação, verificou-se que o desempenho insuficiente em disciplinas dessas áreas era, em sua maioria, decorrente de deficiências em conteúdos do ensino médio. Assim, o Projeto de Revisão de Matemática e Física: Tópicos do Ensino Médio surgiu como medida para suprir tais deficiências e ampliar as possibilidades de permanência do estudante na instituição, diminuindo os índices de reprovação em disciplinas da área de exatas. Elaborado inicialmente por um grupo de monitores discentes (alunos com alto desempenho nas disciplinas de Matemática do Bacharelado em Ciência e Tecnologia) e com supervisão de professores, o curso constitui atividade extracurricular, e é ofertado desde 2015 nos períodos noturno e vespertino. Os alunos que frequentam e concluem o

curso apresentam avanço no seu aprendizado. Porém a oferta de um curso de revisão não constitui solução definitiva para a defasagem de conteúdos trazida do Ensino Médio, fazendo-se necessários, portanto, programas e projetos que visam o melhor rendimento acadêmico do aluno em toda sua trajetória no ensino superior, bem como estratégias de aprendizagem e didática que levem em consideração o perfil do aluno ingressante.

Palavras-chave: Matemática; exatas; ensino médio; revisão; ensino superior.

***Abstract:** The insufficient performance of undergraduate students in Mathematics and other exact sciences are mostly due to deficits in secondary education contents. Thus, the Mathematics and Physics Review Project: Topics of Secondary Education emerged as a measure to overcome such shortfalls and expand the possibilities of the students to stay in the institution, reducing the failure rates and increasing academic achievement. With a group of teaching assistants (students with high performance in the Mathematics topics attending the Bachelor of Science and Technology degree) supervised by professors, the course is an extracurricular activity, and is offered since 2015 during the night and afternoon periods. We observed that students who attended and completed the course progressed in their achievement. However, it is important to bear in mind that the offer of revision classes does not provide a definitive solution; and other programs or projects that aim to improve academic performance should consider approaching a variety of learning strategies to attend the different profile of the new-comer students.*

Keywords: Mathematics; exact science; high school; review; university.

Introdução

No ano de 2014, iniciou-se a discussão e planejamento de um Curso de Matemática voltado à revisão de temas do Ensino Médio, tendo em vista a demanda apresentada pelos estudantes acompanhados pela Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial (DEAT).

Essa Divisão, que está sob a coordenação da Pró-Reitora de Graduação da UFABC, desenvolve suas ações através do PEAT (Programa de Ensino-Aprendizagem Tutorial) e pelo PADA (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico), com orientações individuais, coletivas e oficinas.

Os atendimentos individuais são realizados por demanda espontânea e também por convocação dos estudantes com desempenho acadêmico insuficiente, o que pode levá-los a incorrer em condições de desligamento, descritas na Resolução⁷ ConsEPE nº 166 da UFABC, que trata de desligamento por decurso de tempo e por baixo rendimento acadêmico.

No decorrer do desenvolvimento das atividades de orientação e tutoria identificou-se que as deficiências em conteúdos do ensino médio eram um obstáculo importante para significativa parcela dos estudantes que receberam orientações na DEAT. Tal condição também foi apontada no Encontro de Tutores do Programa de Ensino e Aprendizagem Tutorial (PEAT – um programa de orientação acadêmica e acompanhamento aos estudantes pelos docentes), realizado no final de 2013 e pelos próprios estudantes que indicaram a deficiência de conteúdos do ensino médio como um fator que contribuiu para um desempenho acadêmico insatisfatório.

O Gráfico 1 apresenta o levantamento sobre os fatores que influenciaram o desempenho insatisfatório dos estudantes que ingressaram em 2013, considerando as respostas de 249 ingressantes daquele ano e que foram atendidos pela DEAT, no segundo semestre de 2014.

7 <http://www.ufabc.edu.br/administracao/conselhos/consepe/resolucoes/resolucao-consepe-no-166-revoga-e-substitui-a-resolucao-consep-no-44->

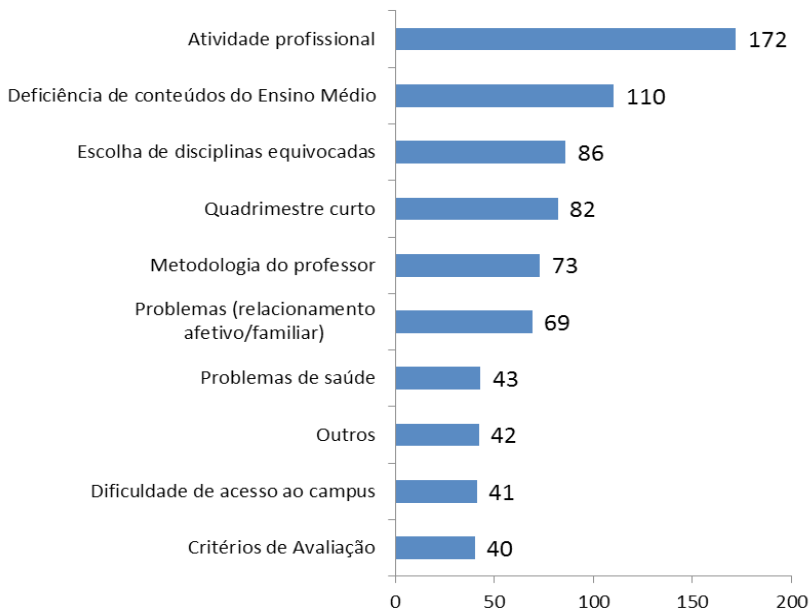


Gráfico 1. Fatores que influenciaram o desempenho insuficiente - ingressantes 2013

Fonte: DEAT/PROGRAD, 2014.

Soma-se a esses fatores específicos dos alunos da UFABC o cenário atual da educação brasileira, sobretudo em relação à proficiência em matemática dos alunos egressos do ensino médio.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Inep (2016), proficiências médias em Matemática caíram no Ensino Médio pela segunda vez consecutiva nas provas realizadas em novembro de 2015. A Empresa Brasil de Comunicação, EBC (2017), destaca que ao concluir o Ensino Médio, 7,3% dos estudantes atingem níveis satisfatórios de aprendizado, e esse índice decresce para 3,6% quando consideradas somente as escolas públicas.

No Gráfico 2 é apresentada a evolução dos resultados do Brasil no Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB (2005-2015), proficiência média em Matemática.

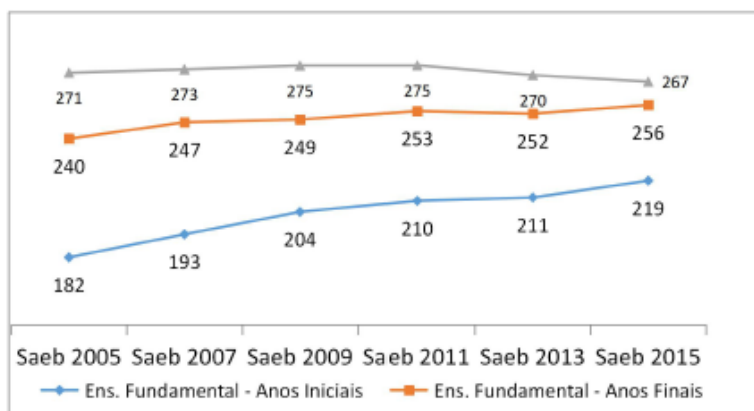


Gráfico 2. Evolução dos resultados do Brasil no Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB (2005-2015)- proficiência média em matemática

Fonte: Diretoria de Avaliação da Educação Básica – DAEB/INEP

O SAEB foi implantado em meados de 1990 e tem-se consolidado como um dos principais processos de avaliação oficial tendo como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p. 9).

Notadamente, os instrumentos avaliativos utilizam metodologias variadas, não sendo objeto deste projeto a análise de tais avaliações; no entanto, podemos observar que os resultados em relação à proficiência em matemática alcançam patamares muito inferiores aos índices propostos por essas avaliações. Esses índices mostram a relevância desse tema, sobretudo para os projetos e programas de ensino superior que buscam a excelência na formação qualificada de seus discentes.

A UFABC tem no cerne de seu projeto a implantação de uma Universidade inovadora, pautada na inclusão e na excelência. Esses dois princípios necessitam de esforços para garantir seus objetivos, considerando que as dificuldades dos

jovens egressos do ensino médio, sobretudo das escolas públicas, apresentam níveis insatisfatórios de proficiência em matemática.

Segundo Nasser (2006) deve-se observar que os alunos no ensino médio, em geral, são acostumados a resolver mecanicamente os exercícios, decorando regras e macetes, não sendo estimulados a reflexões. No início do curso superior, os estudantes deparam-se com exigências que não estão prontos para enfrentar, pois não tiveram oportunidade de desenvolver habilidades de argumentação.

A autora afirma que há um outro obstáculo que está relacionado à natureza didática em relação aos alunos que não tiveram contato com essa aprendizagem no decorrer do ensino médio: os professores do curso superior adotam, por sua vez, como premissa, que os alunos deveriam “saber” os conteúdos previstos no currículo dos três anos do ensino médio regular.

Essa conjuntura suscita desafios de como lidar com questões emocionais e bloqueios para estudar quando o aluno, diante da ausência de conteúdos não aprendidos, vê-se na condição de não preparado para prosseguir seus estudos no ensino superior.

Considerando esses fatores, podemos afirmar que o Projeto de Revisão de Matemática e Física: Tópicos do Ensino Médio, que está sendo desenvolvido, traz contribuições aos alunos ingressantes, sobretudo, pelas deficiências que estes alunos apresentam na passagem do ensino médio para o ensino superior.

Objetivo do Projeto

O Projeto de Revisão de Matemática e Física: Tópicos do Ensino Médio tem como objetivo dar suporte aos estudantes para superar deficiências específicas trazidas do ensino médio e que interferem em seu desempenho, sobretudo, nas disciplinas de Bases Matemáticas (disciplina obrigatória do Bacharelado em Ciência e Tecnologia - BC&T - e do Bacharelado em Ciências e Humanidades - BC&H - os dois cursos de ingresso da UFABC) e Funções de Uma Variável (disciplina obrigatória do BC&T).

Justificativa e desenvolvimento do projeto

Considerando os diversos desafios e a inserção dos alunos no ensino superior, sua trajetória no ensino médio e as dificuldades de aprendizagem, a Divisão de Ensino e aprendizagem Tutorial teve a iniciativa de propor o Projeto de Revisão de Matemática e Física: Tópicos do Ensino Médio, que encontra justificativa no projeto pedagógico institucional da UFABC, como ação para: ampliar as possibilidades de permanência do estudante na instituição; promover aulas e atividades extracurriculares que auxiliem os estudantes para que aproveitem as oportunidades que os Bacharelados Interdisciplinares (BIs) oferecem e, finalmente, diminuir os índices de reprovações em disciplinas na área de exatas.

Uma das estratégias para o curso foi a de selecionar alunos que já tivessem concluído com aprovação e alto rendimento as disciplinas da matemática do BC&T, tendo como pressuposto que estes alunos pudessem desempenhar o papel de facilitadores para o processo de revisão de conteúdos do ensino médio. O projeto teve início como projeto piloto em fevereiro de 2015, com a publicação de edital de seleção de 6 (seis) monitores discentes bolsistas.

Os monitores tiveram uma formação de 40 horas nos seus principais conteúdos, a saber, Funções, Trigonometria, Álgebra e Logaritmo, além de questões relacionadas ao objetivo do projeto e Didática.

Conteúdo

- Conjuntos/Álgebra I: teste diagnóstico, definições básicas de conjuntos, conjuntos numéricos (naturais, inteiros e racionais), operações com racionais.
- Conjuntos/Álgebra II: conjuntos numéricos (irracionais e reais), reta real, operações com conjuntos (união, intersecção, diferença, etc). Potenciação (definição e propriedades).

- Conjuntos/Álgebra III: radiciação (definição e propriedades), produtos notáveis/fatoração, polinômios.
- Logaritmo I: Definição, demonstração das propriedades e logaritmo natural.
- Logaritmo II: Exercícios de logaritmo.
- Funções I: definições básicas (o que é função, domínio, contradomínio, imagem). Funções do primeiro e do segundo grau.
- Funções II: inequações primeiro e segundo grau.
- Funções III: módulo (definições básicas, propriedades, gráfico). Equações/inequações com raiz e/ou módulo.
- Trigonometria I: Teorema de Tales, Teorema de Pitágoras, Triângulo Retângulo, Relações sen/cos/tan, Círculo Trigonométrico.
- Trigonometria II: Relações Fundamentais, Redução ao 1º Quadrante, Função sen/cos/tan, Função Inversa, Transformações Trigonométricas.

Após essa formação, os próprios monitores elaboraram listas de exercícios com a supervisão de professores responsáveis consolidando-se o material didático, em formato de apostila, sendo distribuído a cada participante.

O projeto foi idealizado como curso presencial e prático com 11 aulas e plantões de dúvidas com ênfase na resolução de exercícios, ministrados por monitores discentes.

As primeiras turmas do curso foram ofertadas no período noturno e durante o período de recesso, com intuito de possibilitar a participação dos estudantes que exercem atividades profissionais. Em seguida, o curso passou a ser ofertado também durante o período letivo e no horário vespertino.

Em 2016, após avaliação realizada com os monitores e com a Coordenação Geral dos Bacharelados Interdisciplinares, decidiu-se que o curso seria ofertado prioritariamente aos ingressantes, com intuito de prevenir as reprovações em Bases Matemáticas (disciplina apresentada já no primeiro quadrimestre de ingresso dos estudantes) além de aproveitar o tempo existente entre a matrícula dos ingressantes e o início das aulas na graduação.

Resultados

Ações como o Projeto de Revisão de Matemática e Física são fundamentais para garantir a oportunidade de políticas de inclusão e das políticas afirmativas na Universidade. Conforme indicado pelo PDI 2013-2022 da UFABC:

Mas a Política Afirmativa não pode se limitar a favorecer a entrada de novos contingentes nos espaços universitários. Uma vez inseridos na Universidade, é necessário cuidar para que os alunos não abandonem nem essa oportunidade criada nem seus próprios esforços para a aprovação no processo de seleção que, na UFABC, desde 2010, vem sendo realizado por meio do exame do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e do SiSU – Sistema de Seleção Unificado do MEC.

Por isto, são de fundamental importância as ações que devem prevenir a retenção, a evasão e a jubilação de alunos que apresentarem dificuldades de adaptação aos ritmos, exigências e desafios próprios de uma instituição que pretende zelar pela qualidade e excelência de seus cursos (UFABC, 2013, p. 72).

Atualmente o projeto conta com 12 monitores, sendo que 6 desses, além do conteúdo de matemática, estarão organizando neste ano, a revisão do conteúdo de física.

Para que os ingressantes alcancem progressos, a didática adotada pelos monitores discentes está em constante avaliação e mudança, com o objetivo de trabalhar as habilidades de argumentação e as atividades de resoluções de problemas previamente discutidos em aula.

Mensuração dos resultados obtidos

No Quadro 1 é apresentado o total de inscritos no Curso de Revisão de Matemática, no ano de 2015, por bacharelado interdisciplinar e turno.

BI	Diurno	Noturno	Total
BC&T	90	121	211
BC&H	16	18	34
Total	106	139	245

Quadro 1. Total de inscritos no Curso de Revisão de Matemática em 2015

No Gráfico 3, é possível observar o rendimento da primeira turma do Curso de Revisão ao recursarem a disciplina Bases Matemáticas.

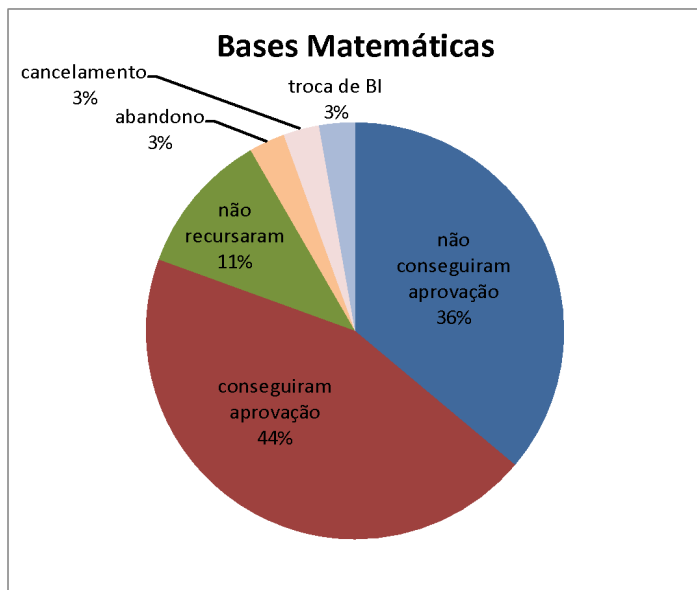


Gráfico 3. Rendimento dos alunos na disciplina Bases Matemáticas, após o Curso de Revisão de Matemática de maio de 2015⁸

Fonte: DEAT/PROGRAD, 2016.

⁸ Levantamento realizado com base nos 36 alunos que tiveram acima de 70% de frequência.

No Gráfico 4, é possível observar o rendimento da primeira turma do Curso de Revisão de Matemática ao recursarem a disciplina Funções de Uma Variável.

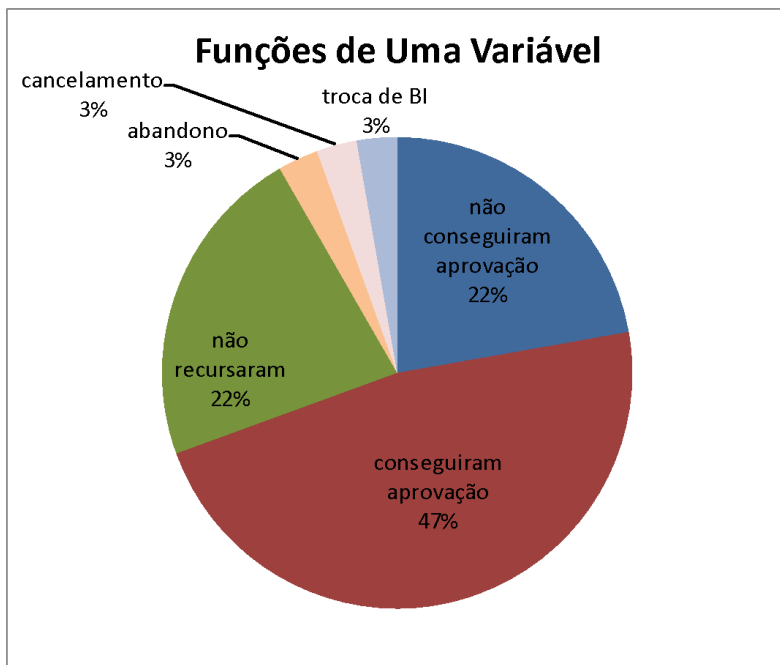


Gráfico 4. Rendimento dos alunos na disciplina Funções de Uma Variável, após o Curso de Revisão de Matemática de maio de 2015

Fonte: DEAT/PROGRAD, 2016.

Os resultados de aprovações obtidas após a realização do Curso de Revisão de Matemática, demonstrados nos Gráficos 3 (44%) e 4 (47%), indicam o resultado positivo desta iniciativa.

No Quadro 2 é apresentado o total de ingressantes inscritos no Curso de Revisão de Matemática em 2016. No Quadro 3, os inscritos em 2017.

BI	Diurno	Noturno	Total
BC&T	355	447	802
BC&H	103	133	236
Total	458	580	1038*

Quadro 2. Dados gerais do Curso de Revisão de Matemática em 2016

*Total de inscritos 1038. Alunos com 70% de frequência ou mais: 507.

BI	Diurno	Noturno	Total
BC&T	401	427	828
BC&H	71	120	191
Total	472	547	1019*

Quadro 3. Dados gerais da oferta do Curso de Matemática em 2017

*Total de inscritos 1019. Alunos com 70% de frequência ou mais: 530.

Nos gráficos a seguir (5-8), apresentamos o resultado das principais questões de avaliação do curso em 2017.

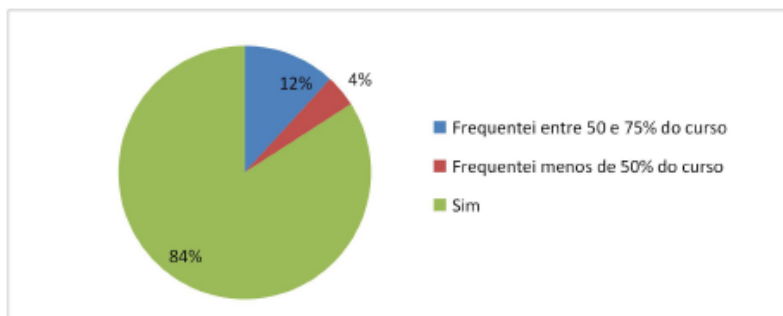


Gráfico 5. Você frequentou o curso até o final?

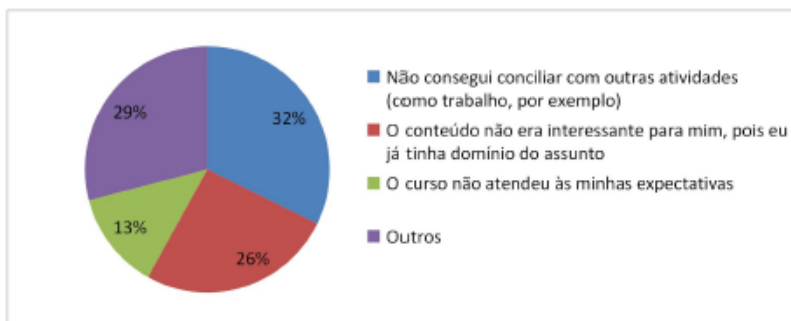


Gráfico 6. Caso não tenha frequentado o curso até o final, qual teria sido o motivo da desistência?

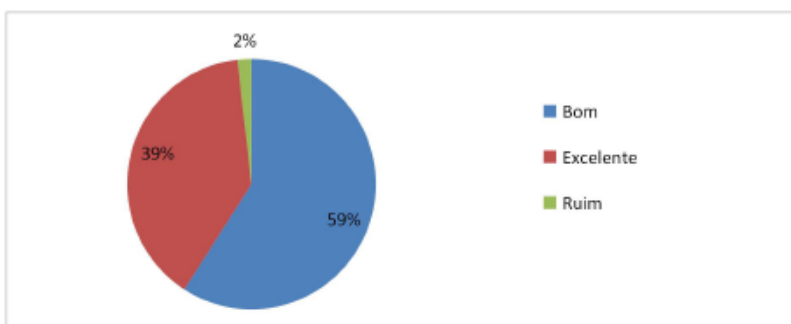


Gráfico 7. Avaliação geral (De forma geral, como você avalia o curso?)

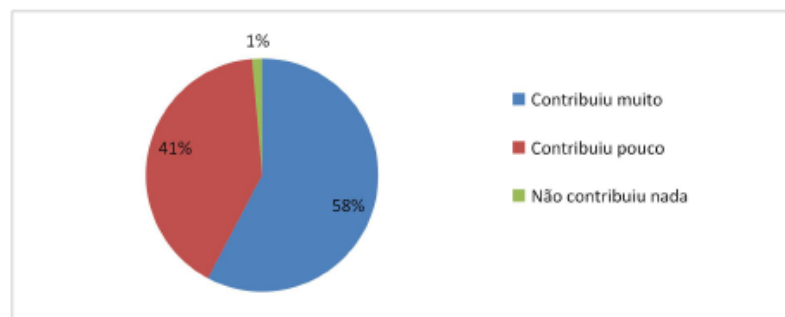


Gráfico 8. Você considera que o curso contribuiu para o seu aprendizado em matemática?

Conclusões

O Projeto de Revisão de Matemática e Física: Tópicos do Ensino Médio trouxe contribuições importantes aos alunos ingressantes, sobretudo pelas deficiências que apresentam na passagem do ensino médio para o ensino superior.

Porém, como pôde ser observado, somente a oferta de um curso de revisão não é garantia para que os alunos ingressantes se inscrevam e frequentem as aulas, dado que o curso não é obrigatório. Contudo, aos alunos que se inscreveram e concluíram o curso, é possível afirmar que houve um avanço no seu aprendizado, ainda que as dificuldades não tenham sido totalmente sanadas.

Para que os alunos ingressantes superem os vários obstáculos em relação à aprendizagem, é preciso redefinir estratégias de ensino antes e durante o seu ingresso no ensino superior. Neste sentido, para garantia do acesso, permanência e conclusão com qualidade, deve-se debruçar no fortalecimento de programas e projetos que visam o melhor rendimento acadêmico do aluno em toda sua trajetória no ensino superior.

É um grande desafio, no entanto, buscar um maior envolvimento dos docentes da Universidade na perspectiva de melhoria dessas estratégias de aprendizagem e na construção de uma didática que considere o perfil do aluno ingressante.

Referências

_____. **Projeto Pedagógico da UFABC**. Fevereiro, 2006. Disponível em: <<http://www.ufabc.edu.br/images/stories/pdfs/institucional/projetopedagogico.pdf>>.

_____. **Resolução ConsEPE nº167**. Institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Acadêmico (PADA) da UFABC. 2013.

Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8132&Itemid=42>.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.

Educ. Pesqui., São Paulo , v. 38, n. 2, p. 373-388, June 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 Mar. 2018. Epub Feb 14, 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

COSTA, José Carlos. **Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio**: repercussões sobre o currículo do ensino de matemática (2018).

DIVISÃO DE ENSINO E APRENDIZAGEM TUTORIAL (DEAT) – Pró-Reitoria de Graduação (UFABC). **Relatório de Ações DEAT 2014**. Santo André, janeiro, 2015.

EBC. 2018 Agência Brasil. **Secretários Pedem Mais Tempo Para Analisar Base Comum Para o Ensino Médio**. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-03/secretarios-pedem-mais-tempo-para-analisar-base-comum-para-o-ensino-medio>>. Acesso em 19 mar. 2018

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Santo André, 2013. Disponível em: <http://pdi.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2013/06/PDI_UFABC_2013-2022.pdf>.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC (UFABC). **Resolução ConsEPE nº 166**. Normatiza o desligamento dos alunos por decurso dos prazos máximos para progressão e integralização nos cursos de graduação. 2013a. Disponível em: <http://www.ufabc.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8131&Itemid=42>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Inep apresenta resultados do Saeb/Prova Brasil 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206>. Acesso em 27 mar. 2018.

NASSER, L.: Aprimorando o desempenho de alunos de Cálculo no traçado de gráficos. **Atas do III SIPEM** (em CD). SBEM, 2006.

Sobre os autores

Ana Lúcia de Medeiros

Possui graduação em Ciências Econômicas pela Universidade da Paraíba (1997), mestrado em Economia do Trabalho pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutorado em Administração de Empresas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2013). Atualmente é professora do Curso de Ciências Econômicas e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Vice-Reitora da Universidade Federal do Tocantins atuando principalmente nos seguintes temas: Gestão Pública - Gestão, dignidade e cidadania organizacional -; Gestão e financiamento de universidades federais; Economia, Finanças públicas e desenvolvimento regional.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1309278454395033>

Ana Paula de Figueiredo Conte Vanzela

Bacharel em Farmácia-Bioquímica pela Universidade de São Paulo (1994), possui mestrado (1999) e doutorado (2003) em Ciências Farmacêuticas pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto/ USP com período de estágio no Fungal Genetics Laboratory (Oklahoma State University). Atualmente é Professora Associada II e Diretora de Ensino da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, orientadora no Programa de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas-UFVJM e colaboradora da Pós-Graduação em Biocombustíveis-UFVJM/UFU. Foi membro dos colegiados dos cursos de Graduação em Farmácia, de Pós-Graduação em Biocombustíveis e de Pós-Graduação em Ciências Farmacêuticas. Foi Diretora de Extensão e Chefe do Departamento de Farmácia. Tem experiência no uso de ferramentas de Bioinformática e em biologia molecular e celular de fungos filamentosos. Sua área de pesquisa compreende a investigação do crescimento e da fisiologia

dos fungos e suas aplicações para a produção de enzimas e outros produtos biotecnológicos.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2640794023098767>

Ana Paula Silva Miguel

Possui graduação em Serviço Social pela Faculdade Paulista de Serviço Social de São Caetano do Sul (2004), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Metodista de São Paulo (2010). Atualmente é Assistente Social na Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial, da Pró-reitoria de Graduação da UFABC.

Ariane Norma de Menezes Sá

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1986), Mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP, 1994), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (USP, 2001). É professora titular do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, onde também exerce, desde 2012, a função de Pró-reitora de Graduação. Tem interesse nas áreas de História do Brasil e da Paraíba e temas relacionados a Educação e ao Ensino.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9843516304461572>

Carla Regina de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André, mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (2004), é técnica em assuntos educacionais na Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial, da Pró-reitoria de Graduação da UFABC.

Carlos Henrique Pereira da Silva

Possui graduação em Ciências Sociais pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2012). Atualmente é Assistente em Administração na Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial, da Pró-reitoria de graduação da UFABC.

Carmem Rosilene Vieira

É mestra em Educação Matemática, pela Universidade Federal de Ouro Preto - MG (2010), possui graduação e especialização em Matemática pela Universidade Estadual de Montes Claros (1998). Atualmente é professora do Ensino Superior, no Sistema de Ensino Superior do Norte de Minas e da Faculdade de Ciências Gerenciais e Empreendedorismo. Também atua no Ensino Médio, na E. E. Dr. Odilon Loures e no Ensino Fundamental, no Colégio Professor Servalino Ribeiro. Tem experiência na área de Matemática, no ensino superior, com ênfase em Educação Matemática.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8592616896840433>

Cassiano Caon Amorim

Doutor em Ciências (Geografia Humana) pela USP. Mestre em Geografia (UFF) e Licenciado e bacharel em Geografia (UFJF). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJF) e do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Atualmente é Pró-Reitor Adjunto de Graduação na UFJF. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Território e educação; Avaliação em larga escala; Currículo e formação de professores.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6238497607826554>

Cinthia Paes Virginio

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal Fluminense. Possui interesse em investigar as estratégias de construção do discurso memorialístico na literatura nacional. Tornou-se Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, em 2016, pela Universidade Federal Fluminense, com a dissertação “Percurso da memória: um estudo semiótico de Dois irmãos e Leite derramado”. Formou-se em Letras/ Português - Literaturas, pela UFF, em 2012, e, atualmente, cursa a segunda graduação em Letras/ Português - Italiano. Desde 2009, participa como pesquisadora do Grupo de Estudos em Semiótica do Discurso (SeDi), da UFF. Participou, como Assessora de Planejamento, de projetos relacionados ao ensino de graduação, na Pró-Reitoria de Graduação da UFF (Prograd).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9741907375622956>

Diovana Paula de Jesus Bertolotti

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Mestra em Educação (2015) pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Bacharel (2013), e licenciada (2012) em Ciências Sociais pela mesma instituição. Participa dos trabalhos e pesquisas do Grupo de Pesquisas em Educação, Cultura e Comunicação – EDUCCO. Trabalha como Analista de Formação em EaD no Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional do CAEd-UFJF. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação a Distância, internacionalização da educação e tecnologias na EaD.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1000905901779727>

Edna de Oliveira

Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL - MG; Especialista em metodologia do ensino de História; Graduada em História pela Fundação Educacional de Machado (2004); Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (2012). Atuou como professora de História na rede estadual de ensino. Atualmente é pedagoga na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL - MG.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7203453033496212>

Eduardo Salles de Oliveira Barra

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1985), mestrado (1994) e doutorado (2001) em Filosofia pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professor do Departamento de Filosofia e Pró-Reitor de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da UFPR, atuando na área de epistemologia e ensino da filosofia, com ênfase em temas relacionados à história e filosofia da ciência e às leituras e publicações didáticas no ensino da filosofia.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8102729164060516>

Eliane Medeiros Borges

Doutora em Educação (UNICAMP, 2004), Mestre em Multimeios (UNICAMP, 1995) e Graduada em Ciências Sociais (UFRJ, 1985). É Professor Associado da Faculdade de Educação (FACED/UFJF). Atualmente realiza trabalhos e pesquisas nas áreas de Educação a Distância, Mídia-Educação e Comunicação, Imagem e Conhecimento. É líder do grupo Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO). É coordenadora UAB e Coordenadora-Geral do CEAD da UFJF. É também Coordenadora do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação

Pública (PPGP/CAED/UFJF). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: áreas de Educação a Distância; Mídia-Educação e Comunicação; Imagem e Conhecimento.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3647402438436233>

Érico Lopes Pinheiro de Paula

Mestre em Educação (PPGE/UFTM), Especialista em divulgação de Ciências (Hemocentro/FFCLRP), Licenciado em Pedagogia (FFCLRP/USP), Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais (FCLAr/UNESP). Atuou por 12 anos na educação básica (disciplinas História, Geografia, Filosofia e Sociologia, do ciclo I EF ao EM) e um ano na vice-direção (EE Cônego Barros/SEE-SP). Foi revisor de material didático (Ético/Saraiva), professor de Ética no PRONATEC (CEFORES/UFTM) e supervisor do curso de especialização EJA para privados de liberdade (RENAFORM/SECADI). Atualmente é doutorando em Educação (PPGE/UFSCar), técnico em assuntos educacionais (PROENS/UFTM) e professor colaborador do PROFIAP/UFTM. Tem experiência e produção nos temas: políticas públicas, educação básica, ensino superior, epistemologia, psicologia educacional e escolar e estágio curricular supervisionado.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3376110392241583>

Fabiana Gama de Medeiros

Possui graduação em Turismo (2008) e Administração (2010), e mestrado (2013) e doutorado (2017) em Administração pela Universidade Federal da Paraíba. É docente do Departamento de Administração e Coordenadora do Observatório de Dados da Graduação da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. Áreas de interesse: Macromarketing; Marketing e Sociedade; Consumo; Turismo; Métodos Quantitativos.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1220350209399153>

Flaviana Tavares Vieira

Professora de Química do curso de Engenharia Química do Instituto de Ciência e Tecnologia da UFVJM. Membro do corpo docente do Programa de Pós Graduação em Educação da UFVJM. Membro da Academia de Letras de Teófilo Otoni. Membro do Instituto Histórico e Geográfico do Mucuri. Foi pró-reitora de graduação da UFVJM. Doutorado em Química Inorgânica na UFMG, mestrado em Agroquímica na UFV. A Licenciatura em Química e a graduação em Ciências Naturais foram cursadas na UFSJ. Com a colaboração de estudantes de graduação e professores da UFVJM, trabalhou com a popularização da ciência através de programas radiofônicos. É autora da coleção Pequenos Curiosos (36 volumes), que tem a participação de pequenos ilustradores, estudantes e servidores da UFVJM, na divulgação da ciência para o público infantil. Desenvolveu a adaptação de parte desta coleção para deficientes visuais e auditivos. Desenvolve trabalhos de pesquisa nas áreas de química inorgânica, materiais e educação. Coordena o Programa de Educação Tutorial - Estratégias de Combate à Evasão e Retenção.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4311164481574410>

Francisco José da Costa

Possui graduação (2000) e mestrado (2003) em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), Doutorado em Administração pela Fundação Getulio Vargas (EAESP-FGV; 2007) e graduação em Estatística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB; 2014). É professor do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPB, e tem interesse nas áreas de Marketing, Métodos Quantitativos Aplicados à Administração e Teoria a Mensuração.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8038204590897494>

Francisco Xarão

Professor adjunto de filosofia do ICHL/UNIFAL-MG. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1994), Mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998) e Doutorado em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2013). Líder do grupo de pesquisa Filosofia, História e Teoria Social. Atualmente exerce o cargo de pró-reitor de Graduação da UNIFAL-MG.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9981399494217087>

Helena Rivelli de Oliveira

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra em Educação pela UFJF (2012). Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2006). Tem experiência na área Formação de Professores, com ênfase nos temas de Educação a Distância, educação e tecnologias, Ensino de Ciências e Biologia. Atualmente trabalha no Núcleo de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional - Mestrado Profissional - em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGP/CAEd/UFJF). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Gestão educacional e Gestão universitária.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5310788885878486>

Honorly Kátia Mestre Corrêa

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de Taubaté (1988), mestrado em Ecologia, Conservação e Manejo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1994) e doutorado em Zoologia pela Universidade Federal do Pará/Museu Paraense Emilio Goeldi (2006). Atualmente é professora Associada

III do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e Diretora de Ensino da Universidade Federal do Oeste do Pará. Tem experiência didático-científica na área de Zoologia, com ênfase em Ecologia e Comportamento de mamíferos, atuando principalmente nos seguintes temas: manejo, conservação, recursos, zoologia, educação ambiental e educação em ciências.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2637261288810695>

Janaina Zito Losada

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Paraná (1996), mestrado em História pela Universidade Federal do Paraná (1998), doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (2007) e pós-doutoramento em Meio Ambiente e Desenvolvimento pelo Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (2014). Atualmente é Pró-reitora de Gestão Acadêmica e docente da Universidade Federal do Sul da Bahia onde atua no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais e no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Jorge Amado. Atuando principalmente nos seguintes temas: a escrita da história no Brasil do século XIX e a história ambiental no Brasil, a relação entre as sociedades humanas e os animais não humanos na história do Brasil e a história da conservação da natureza brasileira.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0102348842313795>

Joana Darque Gomes Markunas

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (1992), especialização em Legislação Educacional e Inspeção Escolar pela ESAB (2012). Atualmente é Assistente em Administração na Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutoria, da Pró-reitoria de Graduação da UFABC.

José Kenichi Mizukoshi

Possui graduação em bacharelado em Física pela Universidade de São Paulo (1991), mestrado em Física pela Universidade de São Paulo (1994) e doutorado em Física pela Universidade de São Paulo (1999). Atualmente é Professor Associado atuando nos cursos de Bacharelado em Ciência e Tecnologia, Bacharelado em Física e pós-graduação Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF) - Polo UFABC. Possui formação e atua na área de Fenomenologia de Física das Partículas Elementares.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5786572823204807>

José Rodrigues de Farias Filho

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Fortaleza (1988), especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Universidade Federal Fluminense (1998), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal Fluminense. Atuou como Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência na área de Engenharia de Produção, com ênfase em Processos de Trabalho, atuando principalmente nos seguintes temas: Competitividade Industrial, Gerenciamento de Projetos; Empreendimentos Complexos, Qualidade Total, Administração da Produção, Estratégia e Organizações e Mudanças Organizacionais.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9211890399850624>

Joyce de Oliveira Ribeiro

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. Especialista em Práticas de Letramento e Alfabetização também pela UFSJ e em Psicopedagogia pela Faculdade de São Lourenço. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Santa Marta. Atuou como professora na Educação Básica e no Ensino Superior. Atualmente é Pedagoga e membro da equipe gestora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Unidade Varginha. Pesquisa os temas Educação Estética; Fenomenologia; apoio pedagógico no ensino superior.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2562454703125543>

Leida Calegário de Oliveira

Bacharelado em Ciências Biológicas - Bioquímica e Imunologia - pela Universidade Federal de Minas Gerais (1998), Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999), Mestrado em Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002) e Doutorado em Ciências Biológicas (Fisiologia e Farmacologia) pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Atualmente é Pró-reitora de Graduação e Professor Associado III da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Tem experiência na área de Fisiologia, Educação Permanente e Imunologia.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1822393834744563>

Lígia Lopes Gomes

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2004), mestrado em Ensino História e Filosofia das Ciências e Matemática

pela Universidade Federal do ABC (2014) Atualmente é técnica em assuntos educacionais na Universidade Federal do ABC e cursa doutorado em Filosofia na Universidade de São Paulo, atuando principalmente nos seguintes temas: transformações na ciência, revolução química.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6050297455135679>

Luciana da Silva Caretti

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, na linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de São José do Rio Preto. Atualmente, atua como pedagoga na Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI/MG. Pesquisa os temas Assistência Estudantil e Apoio Pedagógico no Ensino Superior.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5848010916368252>

Lucimar Daniel Simões Salvador

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (1991), com Especialização em Ensino e Aprendizagem.; Mestre em Ensino em Saúde pela UFVJM (2014). Atuou como Supervisora Pedagógica em escolas da rede pública de Educação Básica (1993-2001); Inspetora Escolar e Diretora Educacional na Superintendência Regional de Ensino de Diamantina/MG (2002-2006). Atua na UFVJM no cargo de Pedagoga, desde 2007, desempenhando por 7 anos a função de Chefe da Divisão de Apoio Pedagógico da Pró-Reitoria de Graduação. Atualmente atua no Centro de Idiomas da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFVJM. Participação no grupo de pesquisa Pedagogia da Saúde e como colaboradora em projetos de extensão sobre a inclusão e capacitação

de professores da rede municipal de Diamantina. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Análise e Avaliação de Projeto Pedagógico.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3366399248658932>

Madma Laine Colares Gualberto

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (2012), graduação em Licenciatura Plena em Letras - Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2013), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2017). Atualmente exerce o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Oeste do Pará, na função de Coordenadora de Ensino da Pró-reitoria de Ensino de Graduação - PROEN, atuando principalmente nos seguintes temas: corporeidade, práticas educativas, metodologia de ensino e educação infantil.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9898981392932875>

Marcos Tanure Sanabio

Doutor em Administração (UFLA), Mestre em Administração Pública (FGV/RJ) e Administrador. Professor Titular da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis (FACC/UFJF). Membro do Comitê Gestor Nacional do Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP). Pró-Reitor de Infraestrutura e Gestão (PROINFRA/UFJF). Ex-Coordenador do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP/CAEd/UFJF). Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Administração Pública, Educação Pública, Educação a Distância e Empreendedorismo

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6988359903223308>

Maria Flávia Batista de Lima

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) (2015). Atualmente é doutoranda na Faculdade de Educação da USP e pedagoga na Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial, da Pró-reitoria de Graduação da UFABC. Pesquisa sobre as políticas públicas para a expansão da educação superior brasileira.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9925335577902475>

Maria José de Pinho

Possui graduação em História e graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutorado em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós - Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. É professora Associada e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. É professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura.. Também é professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação a partir de 2012 e da graduação no Curso de Comunicação Social, câmpus de Palmas/UFT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, política educacional, profissionalização docente, avaliação institucional, Metodologia de Pesquisa em Estudos Interdisciplinares; Interdisciplinaridade, Criatividade e Formação Docente.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>

Maria Josele Bucco Coelho

Possui graduação em Letras Habilitação Língua Espanhola e Literaturas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2002), especialização em Docência no Ensino Superior (2004), mestrado em Estudos literários pela UNESP (2007) e doutorado em Estudos Literários/Literatura Comparada pela UFRGS, na linha de pesquisa de Estudos Culturais (2015). Atualmente, é professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Coordenadora de Integração de Políticas de Educação a Distância (CIPEAD/PROGRAD) da UFPR, atuando na área de literaturas hispânicas e ensino de língua, e na edição e produção de material didático para Língua Espanhola, Literatura e Português para Estrangeiros em suporte impresso e digital.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7320196424172710>

Maria Tereza Carneiro Soares

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1976), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1988) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Atualmente é professora do Departamento de Planejamento e Administração Escolar e Coordenadora de Políticas de Ensino de Graduação (COPEG/PROGRAD) da UFPR, atuando na área de educação, com ênfase em educação matemática, ensino fundamental, avaliação em matemática, formação continuada de professores e formação do professor.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6169040006979911>

Maurício Richartz

Possui graduação em Física pela Universidade Estadual de Campinas (2005), graduação em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (2008), e doutorado em Física pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do ABC, atuando principalmente nas seguintes áreas: Gravitação e Dinâmica de Fluidos.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5449180201123682>

Michele Peres Soltosky

Professora Adjunto IV do Curso de Fonoaudiologia da Universidade Federal Fluminense. Graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Ciências/ Saúde Pública pelo Instituto Fernandes Figueira/FIOCRUZ. Experiência na área de Saúde Coletiva; Formação profissional em saúde, Educação em Saúde e Educação Popular. Desenvolve pesquisas no campo do cuidado e integralidade no SUS, além da interface entre saúde e educação voltada à pessoas com deficiências.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6367549007814769>

Michelle C. Silva Toti

Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP-SP). Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFG-GO). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Possui experiência como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil e como orientadora educacional na Educação Básica e no Ensino Superior. Atualmente atua como pedagoga lotada na Pró-

Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), desempenhando atribuições de assessoria pedagógica e orientação educacional. Pesquisa os temas Educação Superior e o aluno universitário; apoio pedagógico no ensino superior; assistência estudantil.

<http://lattes.cnpq.br/7903221052822397>

Natália Zoboli Bernardi

Possui graduação em Física pela Universidade de São Paulo(2010). Atualmente é Técnica em Assuntos educacionais na Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial, da Pró-reitoria de Graduação da UFABC.

Neli Oshiro

Possui graduação em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, (1981), especialização em Saúde Pública pela Universidade de São Paulo (1987). Atualmente é assistente social atuando na Divisão de Ensino e Aprendizagem Tutorial, da Pró-reitoria de Graduação da UFABC.

Paola Aparecida Alves Ferreira

Mestre pelo Programa Interdisciplinar em Saúde, Sociedade e Ambiente pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2015). Especialista em Nutrição Humana e Saúde pela Universidade Federal de Lavras (2011), graduada em Nutrição pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (2008). Atuou como Membro Integrante do grupo de pesquisa "Educação Permanente em Saúde" (PEP UFVJM) de 2012 a 2016. Atualmente é colaboradora do Grupo de Estudo do Diabetes (GED UFVJM). Atua na área de Promoção da Saúde, Prevenção e controle de Doenças Crônicas não

Transmissíveis. Tem experiência em Nutrição Hospitalar (Clínica, UAN e Hemodiálise) e em Nutrição Clínica Ambulatorial (desde 2008). Atualmente trabalha como nutricionista clínica ambulatorial na Clínica Studio Equilíbrio em Diamantina, MG.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5504707564225615>

Paula Ayako Tiba

Possui graduação em Ciências Biológicas - Modalidade Médica - pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2001), mestrado e doutorado em Psicobiologia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2004 - 2008), com período sanduíche na Universidade de Groningen, na Holanda (2007-2008). Tem experiência nas áreas de Fisiologia e Neurociências, com ênfase em análises comportamentais, polissonografia e fisiologia endócrina, atuando principalmente nos seguintes temas: sono, estresse e memória. Atualmente é Professora Associada do Centro de Matemática, Computação e Cognição e Pró-reitora de Graduação da UFABC.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4204089463111661>

Pedro Jácome de Moura Jr.

Possui graduação em Processamento de Dados pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB; 1992), mestrado em Administração pela UFPB (2012) e doutorado em Administração pela UFPB (2015). Atuou como analista de sistemas e em coordenação de equipes de tecnologia da informação (TI) nos setores público e privado. Atualmente é professor na UFPB atuando principalmente nos seguintes temas: gestão da TI, gestão de profissionais de TI, governança de TI, ciência dos dados.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5392174861908041>

Poliana Fernandes Sena e Sousa

Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2011), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (2015). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Oeste do Pará, desenvolvendo atividades na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEN) desde 2013, atuando principalmente nos seguintes temas: educação no campo, formação de professores, grupos colaborativos e gestão educacional.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5650180196452525>

Rodrigo Vassoler Serrato

Possui graduação em Ciências Biológicas (2001), mestrado (2004) e doutorado (2008) em Ciências (Bioquímica) pela Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professor do Departamento de Bioquímica e Biologia Molecular e Coordenador de Atividades Formativas e Estágios (COAFE/PROGRAD) da UFPR, atuando em temas relacionados à química e estrutura de carboidratos e glicocôjugados, com ênfase em exopolissacarídeos e lipopolissacarídeos bacterianos.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8534051948956940>

Solange Helena Ximenes-Rocha

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1996), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2007). Atualmente é Pró-Reitora de Ensino de Graduação da Universidade Federal do Oeste do Pará e docente de cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*

atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, educação do campo, comunidades de aprendizagem.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2111834686921552>

Vânia Maria de Araújo Passos

Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências Filosofia e Letras de Araguari, MG (1988). Especialização em Avaliação Educacional (UnB - 1998) e Especialização em Administração Educacional: política, planejamento e gestão (UnB/UNITINS - 1992). Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). Atualmente é professora do Curso de Pedagogia, da Fundação Universidade Federal do Tocantins - UFT, campus de Miracema, Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da UFT, câmpus de Palmas e Pró-reitora de Graduação da UFT. Atua na área Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação, profissionalização e prática docente; avaliação educacional e avaliação institucional.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0394194833990358>

Vânia Trombini Hernandes

Possui graduação em Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, (2000), mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (2002) e doutorado em Ciência e Engenharia de Materiais pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, (2006), com período sanduíche na Universidade da Califórnia - Davis (2005). Atualmente é Professora Adjunta IV da Universidade Federal do ABC e Pró-reitora Adjunta de Graduação.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8871134511457834>

Virginia Dresch

Virginia Dresch concluiu o Doutorado em Psicologia na Universidade Complutense de Madri (Madri, Espanha) em 2006, obtendo a menção honrosa -Doctor Europeus- no título de Doutor, reconhecido no Brasil como equivalente ao título de Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS em 2007 (Conceito 7 da CAPES). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal Fluminense. Atua na área de Avaliação Psicológica com ênfase na avaliação dos fatores psicossociais implicados nos processos saúde-doença (modelo biopsicossocial), com perspectiva de gênero; e também na área de Avaliação Institucional, presidindo a Comissão Própria de Avaliação - CPA/UFF desde agosto/2016.

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0862322262206467>

Wagner Roberto Batista

Possui curso técnico de nível médio em Agropecuária, graduação em Licenciatura Plena Em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001), graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2008), mestrado em Agronomia (Energia na Agricultura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2004) e doutorado em Agronomia (Energia na Agricultura) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008). Atualmente é professor adjunto de 3º grau da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Pró-Reitor de Ensino da mesma instituição. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física Geral, atuando principalmente nos seguintes temas: reflectometria por domínio do tempo, moderação de nêutrons, física de meios porosos (Solo e madeira).

Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5504183753024717>



Este livro foi diagramado pela Editora UFPB em 2018,
utilizando a fonte Chaparral Pro e Montserrat.

O livro “Gestão do ensino de Graduação: acesso, permanência e êxito – práticas estratégicas no acompanhamento da formação discente” é uma coletânea de artigos que exhibe as experiências de diferentes Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na condução de processos e dinâmicas do ensino da Graduação. Foi escrito por gestores, professores, técnicos administrativos em educação e estudantes que, diante de inúmeros desafios relacionados à promoção de um acesso democrático, à permanência com qualidade no ensino e ao êxito de estudantes que ingressam nas instituições, se debruçaram a buscar diferentes caminhos para o planejamento, execução e avaliação de políticas de graduação. Que as experiências aqui apresentadas sejam reveladoras da capacidade criadora das Universidades Públicas brasileiras e inspirem mudanças em diferentes contextos envolvidos na gestão do ensino da graduação.
