

PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO



**25**  
Vol. **25**  
Nº 1 ano 14  
jan./jun. 2016



ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa  
ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso

<http://www2.unemat.br/revistafaed/>

# Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

---

## Conselho Editorial

Presidente  
Membros

Maria do Socorro de Sousa Araújo  
Ariel Lopes Torres  
Luiz Carlos Chieregatto  
Mayra Aparecida Cortes  
Neuza Benedita da Silva Zattar  
Sandra Mara Alves da Salva Neves  
Severino Paiva Sobrinho  
Tales Nereu Bogani  
Roberto Vasconcelos Pinheiro  
Fernanda Ap. Domingo Pinheiro  
Roberto Tikau Tsukamoto Junior  
Gustavo Laet Rodrigues

Editor:  
Diagramação:  
Criação de Capa:  
Capa final:

Maria do Socorro de Sousa Araújo  
Rangel Gomes Sacramento  
Guilherme Angerames R. Vargas  
Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2016 / Unemat Editora  
Impresso no Brasil - 2016

## CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

M961 Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Maria do Horto Salles Tiellet. Vol. 25, Ano 14, n.1 (jan./jun. 2016)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral  
208p.

ISSN 1679-4273 - Publicação Impressa

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

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

  
U N E M A T  
EDITORA

**FAPEMAT**  
FUNDAÇÃO DE AMPARO À  
PESQUISA DO ESTADO  
DE MATO GROSSO



GOVERNO DE  
**MATO  
GROSSO**

UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavalhada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221 0077 - [www.unemat.br/editora](http://www.unemat.br/editora) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

---

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

ISSN 1679-4273 - *Publicação Impressa*  
ISSN 2178-7476 - *Publicação Eletrônica*



**Revista da Faculdade de Educação**

**Indexada em:**

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal - [www.latindex.unam.mx](http://www.latindex.unam.mx)

DRJI - Directory of Research Journals Indexing - <http://www.drji.org>

Diadorim - Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras - <http://diadorim.ibict.br>

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação

Revistas de Livre Acesso - <http://www.cnen.gov.br/centro-de-informacoes-nucleares/livre>

Solicita-se permuta / Exchange is requested

## Revista da Faculdade de Educação

### Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000  
Fone: + 55 (65) 3223-0728  
E-mail: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

### Editora Responsável

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

### Conselho Editorial Executivo – *Executive Editorial board*

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Heloisa Salles Gentil - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Ilma Ferreira Machado - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dr. Irton Milanesi - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

### Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA, Brasil.

Dr. João Sebastião - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

### Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral e conta com duas versões, uma impressa (ISSN: 1679-4273) e outra eletrônica (ISSN 2178-7476).

# SUMÁRIO

**EDITORIAL.....09**

## **ARTIGOS**

**A CONCEPÇÃO DE EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE PARA UMA LEITURA DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....15**

Edineide Jezine

**O PRESTÍGIO SOCIAL DOS CURSOS DA SAÚDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA.....35**

Geovânia da Silva Toscano

Izabel Cristina Martins

Rayana Andrade de Carvalho

**ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT: ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR.....57**

Graciele Marques Santos

Heloisa Salles Gentil

**O ENSINO UNIVERSITÁRIO: FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE EMANCIPADORA.....73**

José Firmino de Oliveira Neto

**PERFIL DOS GRADUADOS EM MEIO À EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?.....87**

Márcio Henrique de Freitas Cavichioli

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

**A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ALÉM DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL.....111**

Maria das Graças Martins da Silva

Patrícia Simone Nogueira

**A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS).....131**

Maria José de Jesus Alves Cordeiro  
Ana Luisa Alves Cordeiro  
Maria Lucia Rodrigues Muller

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.....155**

Sonia Maria de Oliveira  
Irton Milanesi

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE:  
SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....175**

Egeslaine de Nez  
Luciane Spanhol Bordignon

**RESENHA**

**CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UM TRABALHO DIDÁTICO E SIGNIFICATIVO.....199**

Rosimeri Mirta Fischer

**NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....203**

**RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES AD HOC DO ANO DE 2016/1.....207**

# CONTENTS

<b>EDITOR'S LETTER.....</b>	<b>09</b>
-----------------------------	-----------

## **ARTICLES/PAPERS**

<b>THE EMANCIPATION IN DESIGN PAULO FREIRE FOR ONE ACCESS READING TO HIGHER EDUCATION.....</b>	<b>15</b>
--	-----------

Edineide Jezine

<b>SOCIAL PRESTIGE OF COURSES IN HEALTH AREA AT FEDERAL UNIVERSITY OF PARAIBA (UFPB).....</b>	<b>35</b>
---	-----------

Geovânia da Silva Toscano

Izabel Cristina Martins

Rayana Andrade de Carvalho

<b>STUDENTS OF POPULAR CLASSES IN THE UNEMAT PEDAGOGY COURSE: ACCESS TO HIGHER EDUCATION.....</b>	<b>57</b>
---	-----------

Graciele Marques Santos

Heloisa Salles Gentil

<b>THE UNIVERSITY EDUCATION: TEACHING TRAINING AND PRAXIS EMANCIPATORY.....</b>	<b>73</b>
---	-----------

José Firmino de Oliveira Neto

<b>PROFILE OF GRADUATES DUE TO COLLEGE EDUCACION EXPANSION IN MATO GROSSO STATE: MODIFICATION OR PERMANENCE?.....</b>	<b>87</b>
---	-----------

Márcio Henrique de Freitas Cavichioli

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso

<b>THE PERMANENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION BEYOND THE STUDENT ASSISTANCE.....</b>	<b>111</b>
--	------------

Maria das Graças Martins da Silva

Patrícia Simone Nogueira

<b>THE PERMANENCE OF STUDENTS IN THE UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS).....</b>	<b>131</b>
--	------------

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Ana Luisa Alves Cordeiro  
Maria Lucia Rodrigues Muller

**CONTRIBUTIONS OF CONTINUING EDUCATION IN EDUCATOR ROOM PROJECT  
FOR THE LITERACY CYCLE.....155**

Sonia Maria de Oliveira  
Irton Milanese

**EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING: SENSES AND MEANINGS.....175**

Egeslaine de Nez  
Luciane Spanhol Bordignon

**REVIEW**

**CONSTRUCTION OF READING AND OF WRITING: A DIDACTIC AND SIGNIFICANT  
WOK.....199**

Rosimeri Mirta Fischer

**STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....203**

**NOMINAL LIST OF 2016's AD HOC EVALUATORS.....207**

## EDITORIAL

### EDITOR'S LETTER

Democratização no Processo de Expansão da Educação Superior: Acesso e Permanência

Prezados leitores,

Este Volume 25 da Revista da Faculdade da Educação da Unemat reúne em sua centralidade artigos que emergiram dos estudos do Sub-Grupo5 “Expansão, Acesso e Permanência na Educação Superior”, integrante da Rede Universitas/Br e Observatório da Educação Superior/CAPES, cuja rede pertence ao Grupo de Trabalho Política de Educação Superior, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT11 - ANPEd). Desde 1993, vários pesquisadores de diversos países, regiões e estados brasileiros reúnem-se em torno da rede Universitas/Br para discutir as políticas de educação superior, cuja produção na área é uma referência nacional e internacional.

O processo de expansão e democratização da educação superior sustenta-se pela lógica constituída no modo de produção capitalista, na perspectiva neoliberal, e vem implicando diretamente na história e na identidade das instituições. A partir da década de 90 do século XX, a educação superior iniciou um processo de expansão acelerada, que induziu as políticas de acesso e permanência à educação superior. O objetivo que sustentou o discurso da expansão nas políticas públicas foi possibilitar a todos(as), indistintamente de cor, raça e classe social, a igualdade de oportunidades para ingressar e concluir um curso superior. A lógica neoliberal sustenta o princípio de que quanto mais acesso à educação superior, mais trabalhadores qualificados e com maiores condições de produzir conhecimento inovador serão formados e, por consequência, mais produtos comercializáveis inovadores para o uso da estrutura produtiva do país estarão disponíveis no mercado. Essa lógica induz o desenvolvimento econômico na sociedade do conhecimento e, para tanto, é preciso expandir a educação superior.

Nesse contexto faz-se necessário estudar as políticas de expansão, analisando o processo de democratização, por meio do acesso à educação superior. A democratização está sendo estudada como o exercício da democracia que vincula as ações, programas e políticas não apenas a igualdade de oportu-

nidades, mas às condições efetivas dos sujeitos e a valorização das diferenças sociais, econômicas e étnico-raciais para pensar a igualdade. Esse conceito de democratização nos leva a questionar o conceito de acesso utilizado pelas políticas públicas apenas como forma de ampliação das vagas. A estratégia das políticas públicas de democratizar a educação superior, tem sido expandir e possibilitar o ingresso da maioria, dando condições de ingresso diferenciado às classes desfavorecidas culturalmente ao longo da história, como índios, negros e alunos oriundos de escolas públicas.

Essa concepção de acesso está sendo ampliada ao entendermos que o acesso deve ser pensado pela inclusão de forma mais ampla em todos os sentidos e, principalmente, possibilitando condições de pertencimento. Nesse sentido, o conceito de acesso significa “fazer parte”, por conseguinte, remete à inserção, participação, acolhimento. Para que aconteça a inserção, participação e acolhimento, a perspectiva do conceito de acesso deve ultrapassar a dimensão do ingresso. Nessa perspectiva, analisar a expansão e o acesso à educação superior implica considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e qualidade na formação.

A democratização e a expansão da educação superior é estudada a partir dos conceitos de emancipação, inclusão e democracia participativa como sendo a participação ampliada dos diversos atores nas tomadas de decisões sociais, levando em consideração as decisões globais, porém a priorização deve ser pelas decisões locais e regionais. Com esse conceito de democratização questionamos se as políticas de expansão da educação superior têm atendido às necessidades globais sem desconsiderar a diversidade e o contexto local, atendendo aos grupos que não estão representados politicamente na esfera do estado, os grupos mais vulneráveis econômica e socialmente, os setores sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias.

Democratizar a educação superior passa pela implantação e implementação de políticas e ações que possibilitem o ingresso, a permanência e a conclusão na educação superior. Concordamos com (RISTOFF (2008, p. 45) ao afirmar que: “se a palavra de ordem da década passada foi expandir, a dessa década precisa ser democratizar”.

Nesse contexto, os autores dos textos dessa edição analisam o processo de expansão da educação superior, buscando entender não apenas o ingresso, mas também a permanência e a conclusão, para enfim, compreender o processo de democratização. Nesse sentido, questões centrais sobre essa temática foram debatidas e estão publicadas nessa edição. No artigo “A concepção de emancipação em Paulo Freire para uma leitura do acesso à educação

superior” a autora elucida teóricos que analisam a emancipação, demonstrando que essa categoria teórica insere-se no conjunto da problemática da democratização do acesso à educação superior, em que se questiona: o acesso à educação superior de sujeitos em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural pode gerar processos emancipatórios?

No artigo “O prestígio social dos cursos da saúde na Universidade Federal da Paraíba”, as autoras abordam questões fundamentais sobre os sentidos e os significados das carreiras profissionais e evidenciam que no campo do ensino superior, os sujeitos passam a atribuir sentidos diferenciados nas carreiras profissionais, conforme seu prestígio social. Para tanto, analisa-se a origem social dos alunos que ingressaram nos cursos da área de saúde na UFPB e a relação com a ideia de prestígio social, frente aos demais cursos da universidade.

As autoras no artigo “Estudantes de classes populares no curso de pedagogia da Unemat: acesso à educação superior” socializam uma pesquisa realizada com estudantes do curso de pedagogia, cujo objetivo foi apresentar o perfil dos estudantes de classes populares do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – Unemat e sua percepção sobre as condições de formação. Ainda analisando perfil dos estudantes, o estudo sobre o “Perfil dos graduados em meio à expansão do ensino superior no estado de Mato Grosso: mudanças ou permanências?”, levanta um questionamento sobre o processo de democratização e expansão da educação superior e analisa a questão: o processo de expansão do ensino superior está colaborando para a diminuição das desigualdades educacionais ou está servindo como um instrumento de reprodução das relações de dominação?

Sobre a permanência destaca-se o artigo “A permanência dos estudantes na educação superior para além da assistência estudantil”, cujo artigo analisa indicadores sobre a permanência na educação superior, bem como explora as ideias que lhe fundamentam e apresenta a permanência sob dois ângulos, como assistência material e pedagógica aos carentes economicamente e/ou discriminados socialmente e como ações institucionais qualificadoras para o universo dos discentes. Ainda discutindo a permanência, o artigo “A permanência de estudantes na universidade estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)” apresenta os resultados de uma pesquisa com o objetivo de identificar as políticas, programas e ações de permanência de estudantes que a UEMS tem criado e executado na última década, seja de forma geral e/ou direcionada, especificamente, aos/às cotistas negros/as e indígenas

Integram-se a esses estudos sobre expansão, democratização, acesso

e permanência na educação superior, discussões sobre a formação docente e as políticas públicas, levando em consideração a importância da formação docente e da prática pedagógica no processo de permanência e conclusão dos estudantes nos cursos de graduação. Nesse sentido, foi analisada a formação docente no artigo “O ensino universitário: formação e práxis docente emancipadora”, no qual o autor se debruça na análise do ensino que ocorre na sala de aula, na busca por uma formação e ensino universitário emancipador. Ainda, no artigo “Contribuições da formação continuada do projeto Sala de Educador para o ciclo de alfabetização”, os autores analisam a formação docente e práticas pedagógicas, por meio de uma pesquisa no Projeto Sala de Educador, enquanto espaço de formação de professores, na rede estadual de Mato Grosso. As políticas de formação docente tiveram destaque de análises no artigo “Políticas educacionais para formação docente: sentidos e significados”.

Os autores que socializam os resultados de suas pesquisas nessa edição apresentam com rigor científico, análises de estudos realizados que culminam em proposições e possibilidades para a melhoria da qualidade da educação superior na contextura atual de crise institucional e identitária. Santos (1999, p. 230) corrobora com as perspectivas dos autores ao afirmar que “Numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro”.

Desejamos uma boa leitura.

**Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima**  
Organizadora deste volume/Revista da FAED/UNEMAT  
Cáceres-MT, jun. de 2016.

**ARTIGOS**  
**ARTICLES/PAPERS**



# A CONCEPÇÃO DE EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE PARA UMA LEITURA DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

## THE EMANCIPATION IN DESIGN PAULO FREIRE FOR ONE ACCESS READING TO HIGHER EDUCATION

Edineide Jezine<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo busca elucidar elementos teóricos que fundamentam a categoria emancipação, inicialmente a partir do pensamento de Karl Marx (1999), Adorno e Horkheimer (1973) e Gramsci (1984; 1987) a fim de reconhecer elementos que estruturam a concepção de emancipação em Paulo Freire (1967; 1991; 1998). O estudo da categoria emancipação insere-se no conjunto da problemática da democratização do acesso à educação superior, em que se questiona: o acesso à educação superior de sujeitos em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural pode gerar processos emancipatórios? O pressuposto é de que educação constitui-se um instrumento de libertação e emancipação e pode favorecer processos emancipatórios a partir da aquisição de conhecimentos que possibilitem compreender e intervir na realidade social. Nesse sentido, o estudo teórico acerca da categoria conceitual emancipação insere-se no debate da percepção da educação como um mecanismo de luta social.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação superior, acesso e emancipação.

**ABSTRACT:** This article seeks to elucidate theoretical elements that support the empowerment category, initially from the thought of Karl Marx (1999), Adorno and Horkheimer (1973) and Gramsci (1984, 1987) in order to recognize elements that structure the design of emancipation Paulo Freire (1967; 1991; 1998). The study Category emancipation is part of the problem of the whole democratization of access to higher education, in which it asks: access to higher education subjects in economic, social and cultural vulnerability can generate emancipatory processes? The assumption is that education is an instrument of liberation and emancipation and can promote emancipatory processes from the acquisition of knowledge that allow understand and intervene in social reality. In this sense, the theoretical study on the conceptual emancipation category is part of the discussion of the

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia. Docente e Chefe de Departamento da Educação do Campo. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – Paraíba – Brasil. edjezine@gmail.com

perception of education as a mechanism of social struggle.

**KEYWORDS:** higher education, access and emancipation.

## **Introdução**

A discussão acerca da categoria emancipação e a relação com a educação, em específico com os processos de democratização do acesso à educação superior, emerge a partir da análise do perfil social, econômico e educacional dos sujeitos ingressos no período de 2008-2012 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)<sup>2</sup>. Castelo Branco e Jezine (2013), Carvalho e Jezine (2016) e Nakamura (2014) constatam que após a implantação da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV), criada por meio da Resolução CON-SEPE/UFPB nº 09/2010, houve maior ingresso em cursos superiores de alunos autodeclarados pardos e negros, oriundos da escola pública, de baixa renda salarial e com pais de menor nível de escolaridade, caracterizando um grupo social em situação de vulnerabilidade social, que historicamente foi excluído dessa modalidade de ensino.

Jezine (2014), no estudo da arte da temática “educação superior”, assinala a premissa de que a democratização da educação superior não se configura apenas pela ampliação de vagas, marcadamente, pela ascendência dos interesses privado/mercantil; ao contrário, em seu interior emergem problemáticas, como a permanência e sua interface com a evasão e o abandono (BAGGI; LOPES, 2011). Tal perspectiva demanda o aprofundamento de estudos sobre a permanência na educação superior que envolva questões internas e externas ao estudante. Nesse sentido, emergem inquietações: quais os possíveis desafios enfrentados por alunos em situação de vulnerabilidade social para a conclusão do curso? E, ao ingressar, permanecer e concluir o curso, quais os ganhos em termos de processos de formação crítica, considerando a inserção social? O ingresso, a permanência e a conclusão do curso possibilitam processos emancipatórios aos sujeitos em situação de vulnerabilidade social?

Os questionamentos demandam estudos sobre os processos de permanência de sujeitos em situação de vulnerabilidade social na educação superior (CARVALHO; JEZINE, 2015), bem como investigações sobre os proces-

---

<sup>2</sup> As análises compõem a pesquisa “Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais”, aprovada pelo Edital Universal 14/2013 CNPQ, coordenada pela Profa. Dra. Edineide Jezine, que integra a pesquisa “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, financiada pelo OBEDUC/Capes, realizada no âmbito da Rede Universitas/Br e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade (GEPESS/UFPB).

---

soos formativos desses sujeitos em cursos superiores (BOLZAN; ISAIA; MACIEL, 2013). Todavia, nesse texto, objetivamos elucidar aspectos teóricos acerca da categoria emancipação com o objetivo de favorecer a análise da hipótese de que: os sujeitos em situação de vulnerabilidade social são capazes de romper com barreira da exclusão social ao ingressarem e concluírem cursos superiores.

Nesse sentido, a fim de compreender os elementos constitutivos da formação da categoria emancipação como inerente à ideia de educação libertadora, defendida por Paulo Freire (1967; 1991; 1998), recorreremos a alguns fundamentos do pensamento de Karl Marx (1999), Adorno e Horkheimer (1973) e Gramsci (1984; 1987), buscando a relação entre educação e emancipação.

Ao se buscar apreender fundamentos epistemológicos acerca do conceito de emancipação e seus atributos à educação, há de se considerar o contexto da luta de classe, inerente ao sistema capitalista, como um movimento pautado na contradição. Portanto, as interpretações são inúmeras e diversas para a temática e podem ser analisadas sob várias vertentes teóricas, que geram diferentes interpretações, a depender da posição ideológica de classe de quem a produz.

### **Elementos fundantes da categoria emancipação**

No pensamento marxista, o conceito de emancipação possui raízes na ideia de alienação. No sentido dado por Marx, significa a ação pela qual um indivíduo ou um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam alheios, estranhos, enfim, alienados aos resultados ou produtos de sua própria atividade (BOTTOMORE, 1997).

Para Marx (1999), a raiz da alienação encontra-se no trabalho alienado, na divisão do trabalho, que implica a contradição entre o interesse do indivíduo singular e o interesse coletivo de todos os indivíduos que se relacionam entre si. Todavia, a contradição entre o interesse particular e coletivo faz com que o interesse coletivo adquira o *status* de independente; ao ser defendido pelo Estado e separado dos interesses reais dos indivíduos, torna-se aparente e ilusório. A divisão do trabalho, em que cada indivíduo tem uma esfera exclusiva, a qual não pode sair, perde o poder sobre sua própria existência, pois é a sociedade que regula a produção geral.

Essa fixação da atividade social, esta petrificação do nosso próprio trabalho num poder objetivo que nos domina e escapa ao nosso controle, contrariando a nossa expectativa e destruindo os nossos cálculos, é um dos momentos capitais do desenvolvi-

---

mento histórico até aos nossos dias. (MARX, 1999, p. 39).

Para Marx (1999, p. 42), a **alienação** só pode ser abolida mediante duas condições práticas: 1. que se transforme em um poder “suportável”, o qual se faça uma revolução; 2. que tenha dado origem a “uma massa de homens totalmente ‘privada de propriedade’ e que “se encontre simultaneamente em contradição com um mundo de riqueza e de cultura com existência real”. Marx considera esses dois elementos uma condição prática *sine qua non* para a superação da alienação e a proposição do comunismo,

[...] pois é unicamente através do desenvolvimento universal das forças produtivas que é possível estabelecer um intercâmbio universal entre os homens e porque deste modo, o fenômeno da massa ‘privada de propriedade’ pode existir simultaneamente em todos os países (concorrência universal), tornando cada um deles dependente das perturbações dos restantes e fazendo com que finalmente os homens empiricamente universais vivam de fato a história mundial em vez de serem indivíduos vivendo numa esfera exclusivamente local. (MARX, 1999, p. 42-43).

Marx (1999, p. 43) propõe o comunismo como alternativa, mas, não como um modelo de Estado a ser implantado, nem como um ideal a ser obedecido, e sim como “movimento real que acaba com o atual estado de coisas.”

O proletariado só pode portanto existir à escala da história universal, assim como o comunismo, que é o resultado da sua ação, só pode concretizar-se enquanto existência ‘histórico-universal’. Existência histórico-universal dos indivíduos, isto é, existência dos indivíduos diretamente ligada à história universal. (MARX, 1999, p. 43).

É nesse sentido que Marx (1999, p. 51) recusa a concepção de história descritiva, normativa de grandes acontecimentos históricos; ao contrário, é preciso apreender a “imaginação”, a “representação” que se determina da prática real, ou seja, “não tentar explicar a prática a partir da ideia, mas sim a formação das ideias a partir da prática material”, pois não é a crítica, e sim a revolução que constitui a força motriz da história, da religião, da filosofia ou de qualquer outro tipo de teoria.

O modo de superação do estado de alienação pressupõe a emancipação como uma ação revolucionária que compreende um ato de natureza política ao se desvencilhar da propriedade, ao se constituir um indivíduo independen-

te e cidadão, pessoa moral que alcança o poder político da produção sem a regulação do Estado e mercado. “A emancipação política significa a redução das particularidades que compõem a vida humana (religião, propriedade, profissão, educação) à categoria da sociedade civil.” (AMBROSINI, 2012, p. 382). Nesse sentido, “Marx pensa o humano, portanto, enquanto ser concreto com existência determinada, que na sua relação com a natureza, através do trabalho, cria sua própria natureza (cultura) e se humaniza.” (AMBROSINI, 2012, p. 383). Trata-se, pois, de uma revolução social em que se transformam as sociabilidades e supera-se o mercado e a política.

Nessa perspectiva, contribui para a constituição da emancipação a aquisição de uma concepção de história diferenciada, em que a educação é instrumento de integração entre o pensar e o fazer, entre formação e trabalho. O trabalho alienado aliena o homem em relação à natureza e aliena o homem de si mesmo; por efeito, a crítica à alienação humana configura-se como a crítica ao sistema capitalista opressor, que deve ser ultrapassado. Nesse sentido, o acesso à educação, e em específico à formação em nível superior, deve estar orientado ao pensar crítico de si e da realidade, contrapondo-se à alienação que “generalizará a penúria” (MARX, 1999, p. 42).

A teoria crítica<sup>3</sup>, como uma concepção teórica e metodológica de pensar as questões relacionadas à natureza humana e à sociedade, toma *corpus* no que se denominou Escola de Frankfurt, com escopo teórico no marxismo a partir dos precursores Horkheimer, Marcuse e Adorno. Os representantes da Escola de Frankfurt adotam, posteriormente, a crítica ao marxismo e à ideia de superestrutura, infraestrutura e luta de classe, afastando-se do que se denominou economicismo<sup>4</sup>, ligado às concepções de Marx e Engels, em que postulam o marxismo como uma teoria para explicar a sociedade e investigar sua validade social. “Preocupam-se com a maneira pela qual os interesses, conflitos e contradições sociais se expressam no pensamento e também com a maneira pela qual se produzem e reproduzem.” (BOTTOMORE, 1983, p. 128).

Os defensores da teoria crítica buscam compreender o funcionamento da sociedade a partir da crítica e da proposição de que a busca da emancipação humana se constitui a conquista da liberdade. “O mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder à alienação daquilo sobre o que exercem o

---

<sup>3</sup> Embora não possa se generalizar o termo a todos os seguidores, pois não se constitui uma unidade de pensamento no âmbito do movimento (BOTTOMORE, 1983).

<sup>4</sup> Conceito desenvolvido por Lenin para criticar os grupos que faziam a separação entre as lutas políticas e as lutas econômicas (BOTTOMORE, 1983).

poder.” (p. 24). Adorno (2003, p. 6) preocupa-se com a formação educacional centrada no trabalho social, que “leva a ciência a se converter em força produtiva social”, e defende que a formação cultural “pode conduzir ao contrário da emancipação, à barbárie.”

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque ‘subjetivista’ da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. (ADORNO, 2003, p. 6).

A questão colocada por Adorno (2003, p. 70-75) é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. O autor considera que a barbárie existe em toda a parte em que há uma regressão à violência física primitiva em circunstâncias em que se conduzem situações de constrangimentos, e considera a desbarbarização mediante a educação como uma tentativa fundamental.

Portanto, para Adorno (2003, p. 77), emancipação está ligada à conscientização política. “A exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia.” Nesse ínterim, Adorno (2003) afirma que vivemos “em uma época de esclarecimentos”, e, para além da aplicação da palavra emancipação em um sentido meramente retórico, é preciso ver efetivamente as dificuldades que se impõem à emancipação. Para tanto, assinala a contradição social como o motivo evidente, pois a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, e essa é uma questão que precisa ser enfrentada.

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Considera, ainda, a emancipação como pressuposto da democracia, pois se funda na formação da vontade particular de cada um. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem sucedida se for um processo coletivo, já que a mudança individual não provoca, necessariamente, a mudança social, embora seja pré-condição daquela.

Portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência... Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quando a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é *o mundus vult*

---

*decidi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. (ADORNO, 2003, p.183).

Para Adorno (1995), o que caracteriza a consciência é a capacidade de pensar a realidade, estabelecer relação e fazer experiências intelectuais. Nesses termos, a educação para a experiência é a educação para a emancipação, uma tomada de conscientização das dificuldades impostas da sociedade, seguida de autorreflexão que priorize a conscientização e seja capaz de resistir à repetição. A Escola de Frankfurt procurou evidenciar os fundamentos sociais específicos da dominação “aparentemente anônima e revelar, com isso, o que impede que as pessoas ‘chegam à consciência de si mesmas como sujeitos’ capazes de espontaneidade e de ação positiva.” (BOTTOMORE, 1983, p. 130).

Em Marx a concepção de emancipação relaciona-se à ideia de liberdade, ou seja, ser livre significa ser autodeterminado, embora essa ação tenha como obstáculo o modelo de sociedade burguesa, pautado no lucro; a associação de homens e mulheres é uma forma de alcançar a libertação, que implica no conhecimento de si e dos seus meios de produção. Em contrapartida, para Adorno, a emancipação é um processo de desvelamento da realidade e tomada de decisão consciente e independente, com vistas à eliminação da barbárie.

Gramsci, filósofo italiano, foi contemporâneo de Horkheimer, Marcuse e Adorno, tendo como raízes também o marxismo. Preocupava-se em construir uma direção para a classe trabalhadora, uma teoria de organização política, que denomina filosofia da práxis. “Nesse sentido, teoria é, essencialmente, auto-consciência de uma direção, concreto pensado que deve organizar o todo para que nele se possa atuar, já que o real é apreendido como heterogêneo e fragmentado, e como tal deve passar por processos de sistematização, ser compreendido teoricamente.” (VAZ, 2002, p. 431).

Um dos pontos que aproxima Gramsci dos filósofos alemães é a cultura, tema da Dialética do Esclarecimento, de Adorno e Horkheimer (1985), em que os autores analisam a indústria cultural e as seduções do consumo na dinâmica da sociedade em transformação do séc. XX. Por sua vez, Gramsci percebe a cultura como forma de expressão, direção, hegemonia e direção política, por ser “dirigente e intelectual do partido comunista, alguém para quem antes de tudo interessava como critério e programa, a construção de uma hegemonia político-cultural que livrasse os “de baixo” da sua condição de subalternidade.” (VAZ, 2002, p. 430).

Como militante, defendia que os conselhos contribuíam para a união da classe trabalhadora, permitindo que a mesma entendesse seu lugar no

sistema produtivo e social, bem como na criação de uma nova sociedade e de um novo Estado.

A reflexão teórica que se desenrolou da experiência dos conselhos, particularmente pelas páginas do *L'Ordine Nuovo*, estimulou em Gramsci a concepção de uma revolução que nascia da autonomia e da auto-organização do processo fabril por iniciativa dos trabalhadores, na qual os conselhos se constituíam nos fundamentos de uma democracia operária. (ROIO, 2007, p. 64).

Gramsci, ao defender a unificação das classes subalternas da Itália em uma perspectiva política e cultural, reconhece a necessidade da aliança com o camponato para a revolução socialista a partir do partido único.

A unificação das tropas de muitos partidos sob a bandeira de um partido único, é um fenômeno orgânico e normal, mesmo se o seu ritmo for muito rápido e fulminante em relação aos tempos tranquilos: representa a fusão de todo um grupo social sob uma só direção, considerada a única capaz de resolver um problema existencial dominante e afastar um perigo mortal. (GRAMSCI, 1984, p. 55).

A centralidade da classe operária é fundamental no pensamento gramsciano na nova organização política e tomada do Estado. Todavia, a emancipação da classe operária não se restringe, simplesmente, às mudanças jurídicas e das condições materiais, e sim requer a tomada de conscientização, que passa por fases, como explicita Gramsci (1984, p. 49): primeiro, de forma elementar, trata-se do aspecto “econômico-corporativo”; numa segunda fase, “a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico”; e na terceira fase, “se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos [...] devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados.” Nessa perspectiva, Gramsci introduz o conceito de hegemonia a partir da ideia de organicidade da classe operária que, ao unificar os grupos subalternos, constrói uma nova hegemonia em contraposição ao domínio do capital. Para Gramsci (1984, p. 50), a última fase é mais abertamente política, quer dizer:

[...] é a fase em que as ideologias germinadas anteriormente se transformam em ‘partido’, entram em choque e lutam até uma delas, ou pelo menos uma combinação delas, tende a prevalecer, a se impor, a se irradiar em toda a área social, determinando,

---

além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral. Coloca todas as questões em torno das quais se acede a luta não num plano corporativo, mas num plano 'universal', criando, assim, a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados. (GRAMSCI, 1984, p. 50).

A preocupação de Gramsci é a de unificar a classe operária, que terá a tarefa de romper com o corporativismo agrário e urbano, "dar ao proletariado uma teoria da revolução e do poder operário." (FELICE; PARLATO, 1987, p. 17). Nesse sentido, compreende a emancipação como um processo de conscientização e formação da classe dirigente, em que os intelectuais orgânicos possuem papel histórico de formação da nova classe de intelectuais, assim como educar as massas, superar o senso comum e bom senso para o alcance da filosofia da práxis, que articula filosofia e política e se vincula à educação. Nesse sentido, na teoria e na luta política se desenvolve o conceito de hegemonia.

Caberia então à classe operária, uma classe subalterna particular, agrupar o conjunto das classes subalternas para a luta contra o capitalismo e por uma nova ordem social. Para isso, era imprescindível conhecer/transformar suas culturas particulares e fragmentárias que se expressavam como folclore, como religião, como senso comum, e, por meio de um 'progresso intelectual de massas', gerar uma nova cultura, invólucro de uma nova hegemonia e de um novo bloco histórico. Para isso tudo, a formação de uma camada de intelectuais orgânicos seria imprescindível. (ROIO, 2007, p. 72).

Ao se considerar as breves enunciações teóricas sobre o pensamento de Marx, os representantes da Escola de Frankfurt (Adorno e Horkheimer) e Gramsci acerca da categoria emancipação, observa-se que esse conceito perpassa os fins das perspectivas teóricas, quais sejam: a compreensão dos fatores que geram as desigualdades sociais e suas formas de superação. Nesse ínterim, a educação se reveste de uma estratégia de formação para a luta política, seja para a revolução, seja para apreender os fundamentos para a compreensão das mudanças na sociedade. Outrossim, é possível destacar a relação de pertinência entre educação e conscientização como processos para a emancipação, também presente nos pressupostos teóricos da Pedagogia Libertadora do educador brasileiro Paulo Freire.

## Educação e a categoria emancipação em Paulo Freire

O século XX foi marcado por mudanças econômicas, políticas e educacionais no mundo do trabalho e das relações de produção. Tais transformações inserem-se no contexto da estrutura capitalista, que se reorganiza nos moldes das políticas do neoliberalismo e da globalização, em que a educação é considerada uma estratégia para o alcance do projeto de desenvolvimento social.

O modelo hegemônico da sociedade capitalista se consubstancia a partir da polaridade de classes e das desigualdades sociais. Santos (s/d., p. 19) indica que as “Tensões dialéticas da Modernidade” geram crises e problemas ao modelo paradigmático de modernidade, que se baseia em três tensões dialéticas: a primeira diz respeito à tensão entre a regulação social e a emancipação social, a qual está presente, mesmo que de modo diluído, na máxima positivista “ordem e progresso”. Contudo, o próprio autor explica que “hoje a crise da regulação social – simbolizada pela crise do Estado regulador e do Estado-Providência – e a crise da emancipação social – simbolizada pela crise da revolução social e do socialismo enquanto paradigma da transformação social radical – são simultâneas e alimentam-se uma da outra.” A segunda tensão ocorre entre o Estado e a sociedade civil, em que o Estado apresenta-se como “minimalista”, e a sociedade civil se reproduz por meio de leis e regulações criadas por esse, estando no cerne a luta da sociedade civil pelos direitos sociais. E, por último, a tensão entre o Estado-nação e o processo de globalização, que passa a afetar o modelo de Estado-nação soberano, que há de se decidir entre a regulação ou a emancipação. Isso ao mesmo tempo em que há a violação dos direitos e se alastram as lutas em defesa de uma dimensão nacional com pressupostos culturais específicos (SANTOS, s/d, p. 20).

No conjunto das tensões e contradições sociais, dos confrontos entre Estado e sociedade advindos do modelo de sociedade moderna que se pauta na produção do lucro e concentração de capital, é possível visualizar classes sociais distintas em que uma se pauta pela detenção do capital, seus bens materiais de produção e consumo e a outra pela força do trabalho. Para o marxismo, a sociedade é formada por classes antagônicas, e tal antagonismo é expresso por Paulo Freire (1987) como “classe opressora” e “classe oprimida”, também designadas como “dominantes” e “dominados”, respectivamente.

As contradições resultantes do modelo social capitalista, no que tange à distribuição desigual das riquezas e à intensificação da busca do lucro, têm gerado inúmeras e diferentes desigualdades sociais entre os que detêm os meios de produção e os que oferecem sua força de trabalho.

A propósito dessas reflexões, o Brasil, no contexto da América Latina, situa-se entre os países com maior desigualdade social. Estima-se que 16 milhões de pessoas ainda permanecem na pobreza extrema<sup>5</sup> e o analfabetismo condena milhares de brasileiros a não ter opção no mercado de trabalho. Essas desigualdades se alastram e se disseminam de formas diferenciadas a partir dos processos de flexibilização do trabalho, reordenamento do sistema econômico e consolidação das políticas neoliberais, em que a educação como estratégia para o desenvolvimento molda-se segundo as necessidades econômicas, sociais, culturais e políticas do mercado e dos interesses globais de grupos econômicos e agências de financiamento.

No âmbito das contradições e profundas desigualdades sociais, emergem as questões do direito por melhores condições de vida, de trabalho, de acesso à educação de qualidade. De igual forma, emergem as lutas sociais impulsionadas pela sociedade civil organizada, concretizadas por movimentos sociais, os quais formam uma agregação de “classe oprimida”, que, ao requerer direitos sociais e civis, cria tensões que se processam entre o Estado e a sociedade.

Em meio às desigualdades sociais e às diversas formas de opressão, Paulo Freire pensa uma educação que pode possibilitar processos de libertação e emancipação, em contraposição à educação do capital. Em uma perspectiva hegemônica à exploração e alienação de sujeito e/ou grupos sociais de menor condição social, que vivem da força de trabalho e lutam pelo direito à educação, dar-se-ia a prática de uma educação libertadora, voltada para emancipação do sujeito.

[...] a miséria popular no país subdesenvolvido, e as potencialidades revolucionárias inerentes a esta condição de atuação das lideranças ‘populistas’ e a política ‘populista’ em geral, o nacionalismo, a *ação social da Igreja católica*, a atividade política de partidos ou agrupamentos revolucionários, a reação da ‘ordem’ contra as ameaças visualizadas em cada um destes fatores e na ação de conjunto de todos eles, foram sobretudo estes elementos que permearam a criação e a prática do método de Paulo Freire. (BEISIEGEL, 2008, p. 33).

Paulo Freire, na década de 1960, a partir do Serviço de Extensão Universitária da Universidade do Recife, juntamente com os movimentos organizados da sociedade civil, a exemplo do Movimento de Educação de Base e do Movimento de Cultura Popular, que envolviam estudantes universitários,

<sup>5</sup> Desigualdade Social no Brasil. Disponível em: <<http://www.todamateria.com.br/desigualdade-social-no-brasil/>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

desenvolveu atividades voltadas à alfabetização de jovens e adultos sob a ótica da conscientização política. A educação em Paulo Freire é entendida como um processo que alfabetiza e conscientiza ao mesmo tempo, em contraponto ao que denomina de “educação bancária” ou “educação do colonizador”, aquela que se sustenta na repetição e mecanização do ler e escrever.

O ensinar/aprender na concepção da educação libertadora/emancipatória são formulados a partir do princípio da indagação. Nas obras *Por uma Pedagogia da Pergunta* (1985) e *Pedagogia da Indignação* (2000), Paulo Freire traça o diálogo com Antonio Faundez a partir das experiências concretas em que se valoriza a realidade dos sujeitos, geradores de diálogos e proposições de novos questionamentos e conhecimentos. A ideia de construir o conhecimento com o sujeito e não para ele incentiva a valorização dos vocábulos, a dinamização da cultura e o reconhecimento crítico da realidade, como parte principal do ato educativo.

É possível perceber nos escritos aqui analisados que Paulo Freire dedicou-se à construção de uma educação para o sujeito oprimido, demonstrando uma preocupação com as massas, com os trabalhadores, no que diz respeito à estruturação de uma prática educativa que possibilitasse a humanização desses no *lócus* social, político e educacional, pois “a prática educativa e a reflexão sobre essa prática eram consideradas ações políticas e de conquista de uma cidadania negada.” (SCOCUGLIA, 2013, p. 16).

No período do Regime Militar em que Paulo Freire é exilado<sup>6</sup>, o autor torna-se reconhecido pelo trabalho de alfabetização e dedica-se à construção do livro *Educação como Prática para Liberdade* (1967), em que delineia a prática pedagógica e epistemológica do Método Paulo Freire de Alfabetização. Posteriormente, ao escrever a *Pedagogia do Oprimido* (1968), Freire descreve as relações opressoras na estrutura social e indica diversas possibilidades de mudanças, que culminam no que chama de Pedagogia Libertadora, em que o seu ápice é a emancipação.

---

<sup>6</sup> Em 1964, com o Golpe Militar (1964-1985), toda e qualquer ação que utilizasse a metodologia Freireana foi extinta. Freire parte para o exílio em setembro de 1964 e regressa em junho de 1980, aos 57 anos. Durante todo o período de exílio, Freire dedicou-se ao trabalho prático e teórico, em que seus feitos foram ganhando volume, densidade, espalhando-se pelo mundo em sua principal obra: *Pedagogia do Oprimido*. “Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando, exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor [...]. Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil.” (Projeto Memória – Paulo Freire).

Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educando, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

O conceito de emancipação é desenvolvido a partir da contradição opressão/libertação. E, ao descrever os processos de opressão pelos quais a classe oprimida é inserida, Paulo Freire formula os princípios fundantes de uma educação humanizadora como aquela que possibilita a mudança de si e da realidade. Ele considera que a classe oprimida, também denominada de classe popular, é um povo que necessita liberta-se, emancipar-se e conquistar a sua autonomia; para isso, é preciso exercer a *práxis* revolucionária, ou seja, superar os modelos autoritários impostos pela classe opressora, pois

[...] somente os oprimidos podem libertar os seus opressores, libertando-se a si mesmos. [...] É, pois essencial que os oprimidos levem a termo um combate que resolva a contradição em que estão presos, e a contradição não será resolvida senão pela aparição de um ‘homem novo’ e nem o opressor nem o oprimido, mas um homem em fase de libertação. (FREIRE, 1980, p. 59).

A *práxis* em Paulo Freire configura-se como uma relação de ação-reflexão-ação, que supera a polarização teoria e prática, ultrapassa o senso comum e o bom senso a partir do exercício da consciência filosófica, denominado por Gramsci (1984) como “filosofia da práxis”, em que presume que consciência filosófica constitui a expressão da concepção de hegemonia como sendo aquela que possui seu alto grau de elaboração, constituída pelos conceitos de história, de política, de economia em uma unidade orgânica.

É a partir desse processo de conhecimento e formação da consciência filosófica que se constitui os pilares da educação libertadora de Paulo Freire, na aprendizagem coletiva que se expressa na prática de ensinar e de aprender, construída na relação dialógica entre educador e educando, sem autoritarismo

e imposição. Para tanto, o diálogo é o ponto de interseção para a construção desse processo e alcance da libertação da opressão.

Sem ele (o diálogo), não há comunicação, e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educando, se instaura como situação gnosiológica, em que os indivíduos incidem seu ato cognoscente sobre o indivíduo cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, 1987, p. 47).

Embora não se encontre nas obras de Paulo Freire, aqui em estudo, uma definição acerca do conceito de emancipação, o autor guia o leitor para a compreensão de categorias como *diálogo*, *conscientização* e *práxis*, que possibilitam o alcance da ideia de emancipação em que a educação se constitui um instrumento de luta. Para tanto, pensa uma educação que se contrapõe aos princípios teóricos e metodológicos da educação tradicional, considerada bancária, como assim explicita:

Na concepção 'bancária' que estamos criticando, para a qual educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da 'cultura do silêncio' a 'educação bancária' mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 1987, p. 59).

A crítica à educação bancária, como educação do colonizador que gera opressão ao não considerar a realidade do sujeito, favorece a construção dos princípios epistemológicos da educação libertadora, bem como o diálogo compreendido como a possibilidade de promover o pensar, indagar-se e indagar o outro. Nessa perspectiva, Paulo Freire considera o diálogo como instrumento de libertação.

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. 'O diálogo é, portanto, o indispensável caminho', diz Jaspers, 'não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas pos-

---

sibilidades, pela crença de que somente chego a ser eu mesmo quando os demais também cheguem a ser eles mesmos'. (FREIRE, 1967, p. 107).

Todavia, para que o diálogo se efetive na prática pedagógica, é imprescindível que o educador favoreça a problematização da realidade e dos sujeitos inseridos na realidade, o que implica uma atitude gnosiológica que conduz educador e educandos a refletirem sobre a origem, a essência e os limites do conhecimento como ato cognitivo. Nessa perspectiva, o diálogo se constitui no fundamento da educação libertadora de Paulo Freire, em que a construção do conhecimento é um processo coletivo, que junta a prática e a teoria em uma perspectiva dialética para a construção da consciência crítica. No processo de conscientização, ao valorizar a cultura, a realidade do ser humano é objetiva e empreende-se uma educação com eles e não para eles.

A consciência crítica 'é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações casuais e circunstanciais'. A consciência ingênua (pelo contrário) 'se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada'. A consciência mágica, por outro lado, não chega a acreditar-se 'superior aos fatos, dominando-os de fora', nem 'se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada'. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que a ingênua o próprio é a sua superposição à realidade. [...] a consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação. (FREIRE, 1967, p. 105).

Freire (1967) almeja que os homens/mulheres aprendam a efetivar e exercer a liberdade a partir de uma prática educativa que tenha como propósito principal a humanização e a libertação, que se processa em dois momentos.

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1991, p.41).

Diante do quadro de desigualdade social e de opressão instaurado pelo modelo capitalista, o indivíduo, ao indignar-se, luta e transforma a realidade. Freire (2000) afirma que do mesmo jeito que o operário tem na cabeça o desenho do que vai produzir, nós, homens e mulheres, temos na cabeça o mundo que gostaríamos de viver. Sob essa perspectiva de educação, Paulo Freire motiva o caminhar, a luta, a determinação, a busca pela liberdade, a humanização e a utopia da emancipação humana.

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1997, p. 99).

O sonho e o desejo de humanização em Paulo Freire constituem o primeiro passo para a mudança substancial de si como sujeito envolvido em uma dada realidade que se transforma pela ação humana. Nesse sentido, os processos educativos não se configuram como verdades acabadas, mas, ao contrário, como um *devenir*, que se constrói na ação dialógica entre educador e educando, mediados pela realidade. É nesse sentido que o acesso, a permanência e a conclusão de cursos superiores constituem uma possibilidade de emancipação, promovida pelo acesso ao conhecimento. Para tanto, esse precisa apresentar-se no plano filosófico e dialético, fornecendo elementos estruturantes para a compreensão dos processos contraditórios do pensar e do fazer social.

Paulo Freire, ao lançar mãos das bases conceituais do marxismo a partir do princípio da contradição – educação bancária e educação libertadora; cultura e realidade social; senso comum e filosofia da *práxis* – funda a concepção de educação libertadora. Para tanto, cabe considerar a condição do conhecimento do indivíduo oprimido, os seus valores culturais e a sua realidade social, ou seja, pensar uma educação que parta da realidade dos indivíduos para a elaboração da crítica e exercício da luta. A dialeticidade entre crítica e ação (luta) é premissa para a conquista da autonomia, da libertação e da emancipação social.

Nas análises de Scocuglia (2013, p. 16), “Freire dizia que os opressores fazem a sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na luta por emancipar-se.”

Portanto, é a partir da relação entre educação e libertação que o conceito de emancipação emerge como parte de uma educação que prioriza a humanização, a conscientização, o diálogo e a práxis social.

Em que pese as críticas ao pensamento marxista clássico ao longo do século XX, perdura a ideia de reconhecimento da classe em si e para si, ou seja, apropriação das condições de produção de cada indivíduo. Nessa perspectiva, o conceito de emancipação envolve uma racionalidade pública, requer uma ação transformadora da realidade social e política, ultrapassa a dimensão humana e se efetiva no campo da formação e da ação.

Nesses termos, à guisa de conclusões, o ingresso de sujeitos em situação de vulnerabilidade na educação superior, principalmente a partir das políticas de cotas, no conjunto da ampliação dos direitos, configura-se como uma possibilidade de efetivação de processos emancipatórios a partir da inserção no campo dos estudos superiores e da aquisição de conhecimentos, desde que propositivos de uma filosofia da *práxis*.

É possível compreender que o acesso ao conhecimento elaborado poderá gerar processos de emancipação social a partir de uma educação crítica, que resgate a história na perspectiva dialética da relação sujeito e sociedade. Nesse sentido, a opção política de classe, ao reconhecer o sujeito envolvido como negro, baixa renda e outros atributos que o caracterize em uma situação de vulnerabilidade e/ou de classe, poderá induzi-lo a processos de conscientização, indignação, organização política e luta social que favoreçam a romper com as barreiras da exclusão social, sejam externas ao indivíduo ou internas à instituição, no que concerne à permanência e à conclusão de curso superior.

A priori, é possível inferir, a partir das considerações teóricas acerca das conceptualizações, que as compreensões acerca da categoria emancipação abordadas aqui, possibilitam: a) suscitar o debate sobre o papel social das instituições de educação superior como instâncias formadoras de conhecimentos e promotoras de processos emancipatórios; b) entender que o acesso ao ensino superior configura-se como um caminho para o alcance da formação do pensamento crítico e da práxis revolucionária, pois “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67); c) emergir processos educativos que se pautam na concepção da educação libertadora, priorizando a formação do indivíduo como cidadão crítico, participante e atuante na sociedade; d) valorizar a cultura dos indivíduos e oportunizar novas descobertas; e) intensificar a autonomia segundo as necessidades e escolhas políticas, tornando os indivíduos capazes de transformar a si, os outros e a realidade.

## Referências

ADORNO, T. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *A Dialética do esclarecimento*. (Trad. Guido Antonio de Almeida). Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AMBROSINI, T. F. Educação e Emancipação: uma fundamentação filosófica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 47, p.378-391, set. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Edineide%20Jezine/Downloads/4227-14580-1-SM.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BAGGI, Cristiane A. dos S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação* (Campinas), vol.16, n. 2, p. 355-374, Jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

BEISIEGEL, C. R. *Política e Educação Popular: teoria e prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Liber Livros, 2008.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 49-68, jan./abr. 2013.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1997.

CARVALHO, R. A.; JEZINE, E. Permanência na Educação Superior: “um peso e duas medidas”. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 9, n. 9, p. 108-120, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2016.v9i1.108120/15341>>. Acesso em: 27 jun.2016.

CASTELO BRANCO, U. V.; JEZINE, E. A expansão da (na) UFPB: avaliando o REUNI (2008 a 2012). *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v. 22, n. 2, p. 60-82, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/17780/10145>>. Acesso em: 16 fev.2016.

FELICE, F.; PARLATO, V. Introdução. In: GRAMSCI, A. *A questão meridional*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (pp. 13-57).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

---

\_\_\_\_\_. *Conscientização: Teoria e Prática da libertação*. Uma introdução ao

---

pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 19ª ed., 1991.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Um encontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 8ª ed., 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 5ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

JEZINE, Edineide. O Estado da arte da pesquisa em política de educação superior nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. Recife. Editora da UFPE, 2014. (pp. 201-222).

ROIO, M. D. Gramsci e a Emancipação do subalterno. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n. 29, p. 63-78, nov. 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Primeiro Capítulo (1845/1846). Edição Ridendo Castigat Mores. Versão para eBook e eBooksBrasil.com, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/ideologiaalema.pdf>. Acesso em: 20/05/2016.

NAKAMURA, P. H. *Processos Seletivos para ingressos nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba*. Perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade. 2014. 183 f. Tese (Doctorado em Ciencias de la Educacion) - Universidad Autónoma de Asunción Facultad de Ciencias Humanísticas y de la Comunicación. Paraguay.

PINTO, B. N. Saberes docentes e processos formativos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 1-15, jan. jun, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189118142004.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2016.

SANTOS, Boaventura. As tensões da modernidade. Disponível em: <[http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284\\_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20Modernidade%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf)>. Acessado em: 10

abr., 2015.

SCOCUGLIA, A. C. *A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: De Petrus et. al., 2013.

STRECK, D. R.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). *Educação Popular: lugar de construção social e coletiva*. Rio de Janeiro-RJ: Vozes, 2013.

VAZ, A. F. Notas sobre a relação teoria e prática em Antonio Gramsci e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 425-442, jul./dez. 2002.

**Data de recebimento: 17.12.2015**

**Data de aceite: 09.06.2016**

# O PRESTÍGIO SOCIAL DOS CURSOS DA SAÚDE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

## SOCIAL PRESTIGE OF COURSES IN HEALTH AREA AT FEDERAL UNIVERSITY OF PARAIBA (UFPB)

Geovânia da Silva Toscano<sup>1</sup>

Izabel Cristina Martins<sup>2</sup>

Rayana Andrade de Carvalho<sup>3</sup>

**RESUMO:** Analisamos a origem social dos alunos que ingressaram nos cursos da área de saúde na UFPB, no período de 2008 a 2012 e a relação com a ideia de prestígio social, frente aos demais cursos desta universidade. O prestígio social está relacionado à distribuição dos candidatos nas diferentes áreas de conhecimento: o quantitativo de inscritos/vagas. A partir do levantamento da concorrência candidato/vaga no Processo Seletivo Seriado da Comissão Permanente do Concurso Vestibular da Universidade Federal da Paraíba, identificamos que esta área se destaca como a mais prestigiada socialmente. Verificamos, de posse da análise dos questionários socioeconômicos respondidos pelos aprovados, que os alunos da área da saúde advêm de famílias com renda, ocupação e escolarização que favorecem a escolha do curso, não trabalham, são alunos oriundos em maior parte de escolas particulares. Tal perfil aponta para o prestígio social destes cursos, que historicamente apresentam elevado valor no mercado de bens simbólicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** acesso, perfil social, área de saúde, prestígio social.

**ABSTRATC:** We analyzed the social origin of students who entered in health area courses at UFPB, during the period from 2008 to 2012 and the relation with the idea of social prestige, compared to other courses in this university. The social prestige is related to the distribution of candidates in different areas of knowledge: quantitative registered/vacancies,. From the survey of competition candidate / vacancy at the selection process series, the Standing Committee of the Vestibular contest the Federal University of Paraíba we identified this area stands out as the

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Sociais/UFRN. Professora do Departamento de Ciências Sociais/UFPB. João Pessoa, Paraíba/PB, Brasil. geotoscano@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPB. João Pessoa, Paraíba/PB, Brasil. zabelmm@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia do Campo/UFPB. João Pessoa, Paraíba/PB, Brasil. carvalhorayana@yahoo.com.br

most prestigious socially. We found out by analysis of the socioeconomic questionnaires answered by approved, students of health area come from families with income, occupation and education that favor the choice of the course, they don't work, they are students coming from most of them private schools. This profile points to the social prestige these courses that historically have high value in the symbolic goods market.

**KEYWORDS:** access, social profile, health area, social prestige.

## Introdução

A partir da década de 1990, após amplos debates, a educação superior vivencia o processo de expansão e ampliação das oportunidades para diferentes setores sociais. Destacamos, neste período, a implementação das políticas de ações afirmativas<sup>4</sup> nas universidades como passo significativo para a democratização do acesso. Discutidas em 2001 na Conferência Mundial de Durban, as políticas afirmativas no Brasil passam a vigorar a partir de 2010, através do Estatuto da Igualdade Racial, pela Lei N. 12.288 de 20 de Julho de 2010, e, conseqüentemente, tendo sua efetivação pela Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que torna obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas e alunos de escola pública de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. Em 2012, as universidades públicas passam a se responsabilizar pela reserva de 50% das vagas destinadas para estudantes das classes menos favorecidas. (CARVALHO; JEZINE, 2014).

No Brasil, o debate sobre as desigualdades sociais existentes, dentro e fora da universidade pública, nos mais diferentes cursos e áreas, tornou-se relevante nesta década de 1990, na medida em que se constatou o prolongamento da ocupação diferenciada dos cursos conforme o seu valor de mercado de bens simbólicos e em função das mudanças no mundo do trabalho. No campo do ensino superior, os sujeitos passam a atribuir sentidos diferenciados nas carreiras profissionais, conforme seu prestígio social.

Weber (2002), em seu texto “Os letrados e os chineses e a ‘Racionalização’ da educação e treinamento”, revela como as instituições educacionais modernas assumem a racionalização e burocratização nos seus modos de educar, e vai mudando os *status* das profissões, tanto mais elas se aproximem

---

<sup>4</sup> Mais conhecida como Política de Cotas, as políticas de ações afirmativas visam reparar desigualdades sociais, por meio de ações pontuais promovidas pelo Estado a grupos historicamente excluídos, a exemplo: Negros, índios, pessoas com deficiências, mulheres, camponeses... Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas-cotas-prouni>> Acesso: 07 maio 2015.

---

da lógica do Estado e o seu funcionamento moldado por lógicas de poderes racionais e burocráticos.

Considerando tais análises, questionamos: Como se configura a demanda nos cursos da área da saúde com relação às demais áreas na UFPB? Qual o perfil social dos estudantes matriculados nesses cursos? Sabemos que em sua maioria os cursos da área de saúde na UFPB funcionam em dois turnos, motivo pelo qual os alunos precisam, muitas vezes, passar o dia na universidade. Este dado em si, já funciona como critério de prestígio social entre as áreas.

Neste estudo, analisamos o perfil social dos alunos da área da saúde na Universidade Federal da Paraíba, no período de 2008 a 2012 e discutimos acerca do prestígio social dos cursos da área de saúde, estabelecendo a relação com a demanda e concorrência por grupos de cursos nos processos seletivos da instituição. O período estudado coincide com a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI) em 2007 na UFPB que permitiu a ampliação de vagas e criação de novos cursos.

Para a análise do prestígio social dos alunos da área da saúde da UFPB, no período de 2008 a 2012, selecionamos dados sobre inscritos, vagas por curso e áreas que se encontram no site da Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE/UFPB) e alguns indicadores socioeconômicos disponibilizados em bancos de dados organizados pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFPB. Esses dados, partem de um questionário sociocultural que são preenchidos pelos candidatos, no ato da matrícula. O STI recolhe essas informações e a partir daí podemos ter acesso as variáveis para traçar o perfil social dos alunos da área da saúde.

Assim, dividimos este artigo em quatro partes: apresentamos os dados da expansão da UFPB no período de 2008 a 2012, com destaque para os cursos da área de saúde; em seguida, discutimos por meio de gráficos, o perfil social dos matriculados na área, a partir de variáveis sociais: instrução do pai e da mãe, ocupação do pai e da mãe, renda familiar, ocupação dos ingressantes e origem escolar; no terceiro momento, destacamos o prestígio social existente em alguns cursos da área da saúde.

Este trabalho vincula-se à pesquisa Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais aprovadas em edital Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Universal/UFPB, vinculado ao Grupo de Produção Científica sobre Educação Superior no Brasil, a Rede Universitas.

## **A expansão de vagas no Brasil e na UFPB no período de 2008 a 2012: breves comentários**

No Brasil, em decorrência dos movimentos sociais associados às mudanças de ordem governamental na década de 1990, ocorreram transformações nos âmbitos: cultural, político, econômico e social. No campo da educação, vivenciamos as primeiras iniciativas de adequação das políticas nacionais ao neoliberalismo, a partir da década de 1990, durante o Governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), porém, com maior intensidade, nos Governos Fernando Henrique Cardoso-FHC (1995-2002), e, impactadas nas políticas assumidas pelos governos Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2014). (CARVALHO; JEZINE, 2014).

Destacamos a educação como ferramenta primordial para efetivação das políticas neoliberais, em especial a educação superior, que se insere nos novos moldes, e que apontam para a seguinte lógica: produtividade, eficácia, eficiência. Tal lógica ganha reforço no Brasil com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituída no dia 20 de dezembro de 1996. Em seu art. 45: “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BARZEZINSKI, 1997, p. 218).

Nestes termos, verificamos mais uma vez a abertura da iniciativa privada na educação superior, nos moldes do que aconteceu desde a Constituição de 1934, na LDB de 1961 (Lei 4.024) e durante todo o período do governo militar (1964-1985), quando ocorreu isenção, financiamento nas redes privadas de ensino e a legalização da atuação da iniciativa privada no ensino médio e no ensino superior (GERMANO, 2005).

Seguindo essa lógica, no Governo FHC (1995-1998), o setor privado de ensino superior alcança crescimento de até 358,72%, enquanto o setor público cresce apenas 77,4%, no mesmo período (MANCEBO, 2013). Dados sobre a expansão nas universidades federais revelam que, em 2003, tínhamos 109.184 vagas ofertadas, chegamos a 2011 com 231.530 vagas, representando mais de 100% de aumento de vagas distribuídas em vários Estados brasileiros e contemplando diferentes municípios. (MANCEBO, 2013)

No estado da Paraíba, a quantidade de instituições de ensino superior aumentou em 131,25% em 11 anos. Em 2001, eram 16 unidades e em 2012 foram 37 unidades registradas. O maior crescimento na Paraíba ocorreu nas instituições particulares. De acordo com o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) duas universidades federais (UFPB e UFCG);

uma estadual (UEPB) e apenas 13 faculdades privadas. Em 2012, a Paraíba já possuía três instituições federais, graças à instalação do IFPB. A quantidade de unidades estaduais permaneceu a mesma, mas a de faculdades privadas aumentou para 33 unidades. (IBGE, 2015)

Na UFPB, a expansão está inserida no contexto de ações governamentais voltadas para a Educação Superior, tais como: O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado em 2007, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) em 2011 e, com a adoção da Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) em 2011. (NAKAMURA; BRANCO; ARAÚJO, 2013)

Pesquisa realizada no período de 2008 a 2012, no tocante à origem escolar do ensino médio dos alunos matriculados na UFPB, aponta: em 2008, foram 38,2% alunos oriundos de escolas públicas, em 2012, estes representaram 56,7%. Com relação à faixa etária de renda familiar, têm-se: em 2008, 27,7% dos alunos apresentaram uma renda familiar de 1 a 2 salários mínimos; em 2012, constatamos 40,9% dos estudantes matriculados nesta faixa etária de renda (NAKAMURA; BRANCO; ARAÚJO, 2013). Tais dados revelam não só a ampliação de possibilidades de acesso para os alunos de escolas públicas, como demonstram que esses público passa a se configurar como maioria na instituição.

Entretanto, a ampliação exponencial de vagas nas universidades no Brasil e, especificamente, na UFPB, se não analisadas, nos diferentes cursos e áreas, poderão omitir informações sobre o caráter do prestígio social na ocupação das vagas conforme a origem social de seus postulantes.

Nesta linha de raciocínio, empreendemos: quanto mais crescem as exigências de escolaridade e as especializações na sociedade moderna, maiores são os critérios presentes nos exames das instituições. No caso do acesso às universidades brasileiras, os sujeitos ao longo da história, de algum modo, passaram ou passam, por uma espécie de preparação diferenciada, quer seja para o Vestibular, o Processo Seletivo Seriado (PSS), Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Os candidatos aos diferentes exames de acesso ao ensino superior concorrem conforme as suas posses e aptidões adquiridas e necessárias para nele ingressar.

Assim, associamos a ideia do prestígio social atribuídos aos cursos conforme o sentido racional que os sujeitos atribuem às suas escolhas, as quais são construídas no processo de socialização familiar, escolar e também fora do ambiente de formação e tais escolhas os remetem a ideia de poder e *status* (WEBER, 2002). Estes, por sua vez, crescem na medida em que os cursos se

apresentam com maiores possibilidades de retorno monetário.

## O prestígio social dos alunos matriculados nos cursos da área da saúde

Em estudo realizado sobre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN cobrindo o período de 1993 a 1998, identificamos o perfil social dos inscritos e aprovados geral e por área do conhecimento: humanas, tecnológica e saúde, donde empreendemos que o prestígio social relaciona-se:

A toda trajetória – de *habitus, práticas, ações* – do vestibulando em busca de um conhecimento raro, que está ao mesmo tempo associado ao valor de distinção social como aspiração individual e coletiva relacionada ao grupo em que está inserido. A razão de ser desse valor e dessa aspiração por uma vaga se justifica pela própria possibilidade acenada pela Universidade de ser outorgadora de um diploma ou de uma profissão oficialmente reconhecida numa *hierarquia social* (TOSCANO, 1999, p. 75-76, grifo do autor).

Verificamos na UFPB, no período de 2008 a 2012, o prestígio social entre as áreas e, especificamente, nos cursos da saúde aonde historicamente se apresenta um maior *status* no mercado dos bens simbólicos em detrimento de outros cursos, áreas ou mesmo grupo de cursos, como são apresentados aos jovens e à sociedade interessados em obter um curso de formação profissional nesta universidade. No quadro 1, observa-se a distribuição de vagas, inscritos e a relação candidato/vagas no período de 2008 a 2012:

Quadro 1- Distribuição das vagas/inscritos/candidato vagas da UFPB– 2008 a 2012

Ano	2008	2009	2010	2011	2012
<b>Grupo I</b>					
Vagas	205	340	350	407	359
Inscritos	1031	1265	1453	1713	2145
Cand/Vaga	5,03	3,7	4,2	4,2	6
<b>Grupo II</b>					
Vagas	847	920	1065	758	641
Inscritos	8609	8030	10028	10473	12227
Cand/Vaga	10,16	8,7	9,4	13,8	19,1
<b>Grupo III</b>					

Vagas	1010	1385	1485	1107	1032
Inscritos	4962	5677	6778	6410	8366
Cand/Vaga	4,91	4,1	4,6	5,8	8,1
<b>Grupo IV</b>					
Vagas	2595	3210	4055	2863	2388
Inscritos	13816	13510	16177	17958	19807
Cand/Vaga	5,32	4,2	4	6,3	8,3

Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

Dentre os grupos apresentados no quadro 1, podemos observar que a maior concorrência na disputa por vagas na UFPB encontra-se no grupo II, representado por 16 cursos na área da saúde: Ciências Biológicas (Lic. M/T), Ciências Biológicas (Lic.N.), Ciências Biológicas (Bach. M/T.), Educação Física (M/T.), Educação Física (Bach. M/T.), Enfermagem (M/T), Farmácia (M/T), Fisioterapia (M/T), Medicina (M/T), Nutrição (M/T), Odontologia (M/T), Ciências Biológicas (Lic. e Bach. AR-M/T/N/), Ciências Biológicas (Bach. AR-M/T/N/), Ecologia (M/T), Fonoaudiologia (M/T), Terapia Ocupacional (M/T). (COPERVE/2015)

No ano de 2008, esse grupo apresenta uma concorrência de 10,16 (C/V); uma diminuição nos anos de 2009 com 8,7; e 2010 com 9,4; aumentando em 2011 com 13,8 e no ano de 2012, um acréscimo considerável com total de 19,1, quase 100% com relação a 2008. Políticas educacionais implementadas na instituição contribuem para entender as variações ocorridas na concorrência/vaga no período (2008-2012),

Pois a partir de 2011, uma parcela das vagas da UFPB passou a fazer parte do SISU<sup>5</sup>, em que a prova de seleção utilizada é o ENEM e os dados de perfil sociocultural ficam armazenados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Também no ano de 2011, que ocorre a implan-

<sup>5</sup> Através da Resolução nº 44/2010, ocorre na UFPB uma “[...] substituição gradual dos Processos Seletivos para ingresso nos cursos presenciais de graduação da Universidade Federal da Paraíba pelo Sistema de Seleção Unificada - SiSU, gerido pelo MEC [...]”, com a destinação de 10% das vagas em 2011; 20% em 2012; 40% em 2013; 50% em 2014; e 100% em 2015, quando ocorrerá a extinção do PSS, realizado e aplicado pela UFPB.

tação da MIRV<sup>6</sup> aliadas a adoção das políticas de cotas na UFPB. (NAKAMURA; BRANCO; JEZINE, 2013, p.8).

Outro fator que contribuiu para a ampliação da demanda no grupo II foi a criação de dois novos cursos da área da saúde: Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Quanto ao grupo IV<sup>7</sup>, apesar de ser composto por 48 cursos, nas áreas de Ciências sociais aplicadas e humanas, apresenta concorrência total de 5,32 candidatos por vaga em 2008 e 8,3 no ano de 2012. Constatamos, pelos números expostos, o prestígio social dos cursos da área da saúde quando se refere à procura.

Vale ressaltar que o aumento gradual observado nos grupos (Quadro 1), tanto em número de vagas, quanto no número de inscritos, se dá a partir do processo de expansão que a UFPB vivenciou mediante o Programa de Reestruturação das Universidades Brasileiras (REUNI) a partir de 2007. A implementação desse Programa acarreta um crescimento significativo, que será refletido na ampliação de vagas e cursos ofertados pela instituição (CARVALHO; JEZINE, 2014).

Dentre os grupos apresentados no quadro 1, considerando o processo de expansão na UFPB, no qual novos /cursos foram inseridos, destaca-se o grupo IV, com maior número de cursos acrescentados, 13 no total e o grupo II, com menor número de cursos inseridos, apenas 4. Interessante observar que, apesar do grupo IV ser composto por maior número de cursos em toda a instituição e estar em segundo lugar no ranking da concorrência, ao fazer o grau

<sup>6</sup> “A MIRV foi criada na UFPB, através da Resolução CONSEPE nº 09/2010, que “Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de graduação desta universidade e dá outras providências.”. Sua implantação somente ocorreu nos Processos Seletivos que ocorreram para as vagas de 2011, com 25% das vagas de todos os cursos destinadas a alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%). Nos anos seguintes, esses percentuais seriam aumentados para 30%, 35% e 40%, respectivamente, em 2012, 2013 e 2014, porém com a Lei nº 12.711/2012 esse percentual foi fixado em 50% para todo o território nacional, a partir dos processos seletivos para as vagas de 2013” (NAKAMURA, BRANCO, JEZINE, 2013, p. 8).

<sup>7</sup> O grupo IV é formado pelos seguintes cursos: Administração (M), Administração (N), Administração (BN – M/T), Administração (BN – N) Antropologia e Culturas Indígenas (LN-RT-N), Artes Visuais (Lic/T), Biblioteconomia (N), Ciências Contábeis (M), Ciências Contábeis (N), Ciências Contábeis (LN-MM-N), Ciências Econômicas (M/T), Ciências Econômicas (N), Ciências Sociais (M), Comunicação Social – Jornalismo (M), Comunicação Social - Rel. Públicas (N), Comunicação Social – Radialismo (M), Direito (M), Direito (T), Direito (N) Filosofia (Lic. e Bach/N), Geografia (Lic. e Bach/N), Geografia (Lic. e Bach/N), História (Lic./T), História (Lic./N), Hotelaria (Bach. M), Letras – Português (Lic./M), Letras – Português (Lic./N), Letras – Espanhol (Lic./M), Letras – Francês (Lic./M), Letras – Francês (Lic./N), Letras – inglês (Lic./M), Letras – inglês (Lic./N), Pedagogia (Lic./M), Pedagogia (Lic./T), Pedagogia (Lic./N), Pedagogia (Lic./N), Pedagogia (Lic./N), Pedagogia (Lic./N), Psicologia (M/T), Secretariado Executivo Bilingüe ( Bach. LN-MM/N), Serviço Social (M/T), Serviço Social (N), Turismo (N), Form. Oficial P.M – Masc. (M/T), Form. Oficial P.M – Fem. (M/T) Música (Bach.), Música (Lic.) - Ed. Musical (M/T), Música (Lic.) Instrumento/Canto (M/T), Teatro (Bach./T). (UFPB/COPERVE/2015).

comparativo entre os grupos, percebe-se que este possui a menor demanda, pois o grupo I<sup>8</sup>, apresenta acréscimo de 4 para 10 cursos, entre os anos de 2008 a 2012 e o grupo III<sup>9</sup> de 21 para 30, nos respectivos anos.

Através da análise, questionamos: o que está por trás da baixa demanda dos cursos de Ciências sociais aplicadas e humanas, e contrariamente a alta demanda nos cursos da saúde? Ao analisar os cursos do grupo IV percebemos que 37,7% são licenciaturas ou ligados a esta. Salientamos, ainda, que alguns cursos do grupo IV são de licenciatura e também de bacharelado, exemplo disso são os cursos de: Filosofia, Ciências Sociais e Geografia<sup>10</sup>. Além destes, estão os de: Antropologia, Biblioteconomia, Arquivologia, Ciências Econômicas e Ciências Atuariais, apresentando baixa concorrência. Estes, com as licenciaturas, não chegam a 7 candidatos por vaga.

Diferentemente da área da Saúde, o grupo IV das ciências sociais aplicadas e humanas não possuem concorrência alta em grande parte dos cursos, com exceção dos cursos de Administração, Psicologia e o curso de Direito, que mantém a maior concorrência do grupo, chegando a 20 candidatos por vaga<sup>11</sup>.

Enquanto o grupo IV possui maior número de cursos, o grupo II concentra o maior número de candidatos por vaga. Dentre todos os cursos universitários, os de maior concorrência encontram-se na área da saúde, com índice superior a 10 candidatos por vaga em grande parte dos cursos. Com exceção dos cursos de Ecologia e Ciências Biológicas (Grupo II), que se mantém abaixo desse número. Através dessa análise, pode-se afirmar a posição de destaque em que os cursos da saúde estão na UFPB, em especial o curso de Medicina<sup>12</sup>, que se mantém no topo da “cadeia produtiva” acadêmica, com elevada concorrência em todos os anos, como demonstra o quadro 2:

<sup>8</sup> O Grupo I compreende a Área das Ciências Agrárias, cujos cursos são: Agroindústria, agronomia, Ciências Agrárias (Lic.) e Zootécnica. (UFPB/COPERVE/2015).

<sup>9</sup> O Grupo III compreende a Área de Ciências exatas e Tecnológicas, composta pelos seguintes cursos: Arquitetura, Ciências da Computação (Bach. e Lic.), Design, Engenharia Civil, engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção Mecânica, Engenharia Mecânica, Estatística, Física Lic. e Bach.), Matemática (Lic. e Bach.), Química (Lic. e Bach.), Química Industrial, Sistema de Informação, Form. Oficial Bombeiro Militar (Masc. e Fem.). (UFPB/COPERVE/2015).

<sup>10</sup> Dados disponíveis no site da Comissão Permanente de Concurso Vestibular. Disponível em: <<http://www.coperve.ufpb.br/>> Acesso: 13/04/2015.

<sup>11</sup> Para análise de demanda por cursos foi considerada a concorrência elevada em mais de um turno, em que o curso é oferecido, no entanto, cabe ressaltar que o curso de Direito apenas obteve concorrências altas no campus I, na cidade de João Pessoa, no entanto considera-se a precariedade estrutural do curso de Direito no município de Santa Rita, criado no ano de 2009 a partir dos recursos advindos do Reuni. Disponível: <[http://www.ccj.ufpb.br/?page\\_id=448](http://www.ccj.ufpb.br/?page_id=448)> Acesso em: 13/04/2015.

<sup>12</sup> Seguindo do curso de Medicina estão, Nutrição e Fisioterapia.

Quadro 2: Distribuição das vagas/inscritos/candidato vagas na UFPB– 2008 a 2012

<b>Grupo II- Medicina/ concorrência</b>				
<b>Ano</b>	<b>Vagas/semestre</b>		<b>Inscritos</b>	<b>Cand/vaga</b>
	<b>1º</b>	<b>2º</b>		
2008	50	50	2147	21,5
2009	53	52	2035	19,4
2010	55	55	3034	27,6
2011	39	39	3613	46,3
2012	34	33	4788	71,5

Fonte: UFPB/COPERVE/2015

O quadro 2 demonstra o número de concorrentes (inscrito/vaga) no curso de Medicina, entre os anos de 2008, sendo 21,5 e 2012, que chega a 71,5. A demanda cresce gradativamente, com exceção do ano de 2009, que sofre uma pequena redução e retorna seu crescimento até o ano 2012<sup>13</sup>. Além disso, observa-se que a partir do ano de 2011 ocorre um decréscimo no número de vagas ofertadas. Este fenômeno é explicado pela atribuição de vagas que a UFPB dedica aos alunos que se submeteram ao Enem e obtiveram entrada pelo Sisu<sup>14</sup> (CARVALHO; JEZINE, 2014).

A forte concorrência do curso de Medicina, descrita no quadro 2, pode ser entendida a partir do valor sociocultural que é atribuído a determinados diplomas (GAGO, 1994), no caso aqui investigado, indicamos o curso de Medicina como exemplo. Segundo Nogueira (2005), a escolha de um curso superior emerge a partir de um conjunto de crenças, valores e percepções, que se estabelecem a partir da relação entre o indivíduo e o ambiente ao qual está inserido.

Considerando essa afirmação, Bourdieu (2002, p. 36) afirma que “é o produto da aplicação de critérios dominantes que determina graus de excelência no interior das práticas legítimas”. Portanto, assim no campo social, é a classe dominante que determina o que é de “maior” ou “menor” valor no campo acadêmico, formando uma hierarquia de cursos, que refletem e legitimam as desigualdades presentes na sociedade.

Entendemos que o ensino superior se configura a partir das desigualdades de oportunidades de acesso entre sujeitos de camadas populares diferenciadas (BOURDIEU, 2002), logo, ao adentrar neste nível de ensino, esses

<sup>13</sup> No ano de 2013, o curso de Medicina chegou a 131,3 candidatos por vaga.

<sup>14</sup> A partir do ano de 2011, a UFPB adere parcialmente ao SISU, e apenas no ano de 2014 o Enem passou a ser a única forma de ingresso à instituição.

sujeitos presenciarão outro tipo de desigualdade: a hierarquização de cursos que determina o destino da camada “superior” e “inferior” dentro da universidade. Quem ingressa nos cursos do grupo II e quem ingressa no grupo IV?

Dessa forma, observa-se a existência de uma seleção prévia, desde os vestibulares, com alto índice de sujeitos de poder aquisitivo elevado concorrendo a cursos de maior prestígio social e sujeitos de classe mais baixa, em cursos de menor prestígio social (VARGAS, 2010).

Sobre a desvalorização de títulos, Bourdieu (1983) traz contribuições significativas, alegando que:

Os efeitos da inflação escolar são mais complicados do que se costuma dizer: devido ao fato que os títulos sempre valem o que valem os detentores, um título que se torna mais frequente torna-se por isso mesmo menos valorizado, mas perde ainda mais seu valor por se tornar acessível a pessoas ‘sem valor social’ (BOURDIEU, 1983, p. 5).

Bourdieu (1983) traz a compreensão sobre como decorre a atribuição de valores de títulos nessa sociedade e como estes são legitimados. A partir da afirmação do autor, é possível fazer o comparativo com o curso de Medicina, que se estabelece historicamente como um curso voltado para a elite, ao mesmo tempo superestimado por muitos jovens, no entanto, com vagas reservadas apenas para alguns, em sua maioria, os mais abastados.

No curso de Medicina da UFRN, analisado por Toscano (1999) no período de 1993 a 1998, cuja relação candidato vaga foi 12,6 e 35,3, respectivamente, os alunos matriculados: “São filhos de pais com o mais elevado grau de instrução, que ocupam a posição de profissionais liberais ou proprietários de médias empresas, recebem uma renda superior a 10 salários, não trabalham e estudaram o 1º e 2º graus na escola particular.” (TOSCANO, 1999, p. 179)

Por outro lado, o efeito reverso ocorre nos cursos humanísticos, principalmente nas licenciaturas, que, por sua vez, possuem pouco valor no mercado de bens simbólicos e no mercado de trabalho, atraindo, conseqüentemente, estudantes das camadas mais pobres da sociedade. Esse fenômeno pode ser evidenciado através de várias pesquisas que traçam o perfil socioeconômico dos diversos cursos universitários<sup>15</sup>

Aqui, evidenciamos a valorização dos cursos a partir da análise da concorrência nos processos de ingresso da UFPB. Os quadros analisados (1, 2), reafirmam a existência de grupos “mais” e “menos” valorizados, por meio

<sup>15</sup> Para mais informações ler GRAÇA Maria da; SETTON, Jacinto. (1999) e ALMEIDA, Leandro S. (et. al.) 2006.

do número de concorrentes por vaga no vestibular. Identificamos o curso de Medicina como sendo de maior prestígio social da instituição, além disso, todos os cursos da saúde aparecem com concorrências relativamente altas. Por outro lado, os cursos com menor índice de concorrência são da área humanística e de sociais aplicadas, compostos em sua maioria por licenciaturas.

### **O perfil social dos alunos matriculados na área da saúde na UFPB (2008-2012)**

O perfil social de um aluno ou grupo de aluno que ingressa numa universidade remete a compreensão de uma série de posições ocupadas nos espaços sociais (família, escola) que antecedem a este sistema de ensino. Assim, a escolaridade dos pais, a renda familiar, a ocupação dos pais, a origem escolar, a ocupação dos jovens, a opção pelo curso ajuda a entender como ocorre a conquista por uma vaga nos cursos universitários conforme a origem social e cultural.

Neste sentido, as escolhas dos indivíduos quanto ao curso estão associadas aos conjuntos de diferenças sociais que se associam e permitem a reprodução social e cultural de grupos já privilegiados ao escolher determinados cursos – os da saúde, especificamente – em detrimento de outros com menor valor no mercado de bens simbólicos – as licenciaturas, por exemplo.

Analizamos o perfil social dos alunos ingressantes na UFPB nos cursos da área da saúde nos anos de 2008 e 2012. Primeiramente, apresenta-se a distribuição total das vagas, e na área de saúde (quadro 3), para daí constar uma demanda maior nos cursos desta área.

Quadro 3: Número de inscritos no PSS e na área da saúde na UFPB - 2008-2012

<b>Total e área da saúde</b>			
<b>Ano do PSS</b>	<b>Inscritos Geral</b>	<b>Inscritos Saúde</b>	<b>Percentual de inscritos na área da saúde (%)</b>
2008	28.418	8.609	30
2009	28.482	8.030	28
2010	34.436	10.028	29
2011	48.361	10.473	22
2012	42.545	12.227	29

Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

No quadro 3, observamos que em 2008, o total de inscritos geral no PSS/UFPB correspondeu a 28.418 e desse valor 8.609 tentaram as vagas

nos cursos da saúde representando um percentual 30% do total. No ano de 2009, houve uma redução na procura pelos cursos da área, com um total de 28.482 inscritos e na saúde foram 8.030, correspondendo 28%. Em 2010 o número total de inscritos foi de 34.436 e na área da saúde foram 10.028, com um percentual de 29%. Os dados revelam que no ano de 2011 houve uma redução da demanda que passou para 10.473 em saúde, representando 22% em relação ao número de inscrito geral que foi de 48.361. Já em 2012, ocorreu um decréscimo na demanda por vaga na UFPB com 42.545 inscritos, mas um aumento dos inscritos nos cursos da área da saúde: 12.227 (29%). É notório e considerável o aumento nos dados dos inscritos geral no período apresentado e na área da saúde ao longo dos cinco anos, variando conforme o aumento ou a diminuição de vagas.

A seguir, expomos como se dá a demanda por vagas especificamente na área da saúde em que se pode constatar uma competição interna na referida área, no quadro 4:

Quadro 4: Número de vagas, inscritos, concorrência no PSS nos cursos da saúde da UFPB, 2008 a 2012

<b>ANO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>CONCORRÊNCIA V/I</b>
2008	847	8.609	10,16
2009	920	8.030	8,7
2010	1.065	10.028	9,4
2011	758	10.473	13,8
2012	641	12.227	19,1

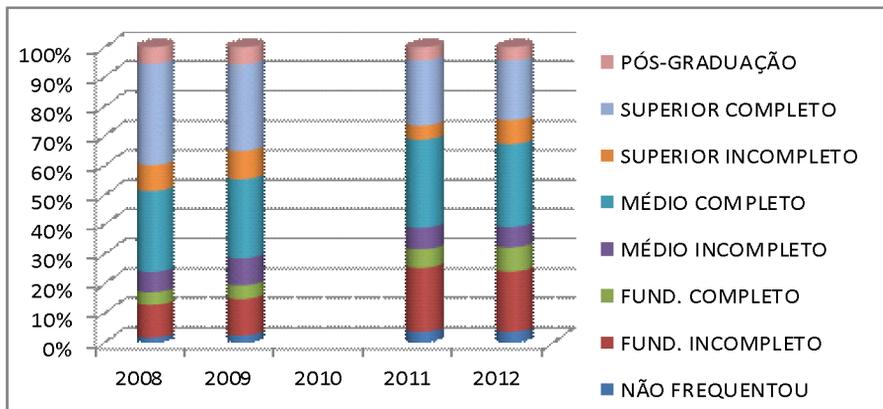
Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

Conforme o quadro 4, a relação inscrito/vaga é alta no período de 2008 a 2012: sendo 10,16 e 19,1, respectivamente. Em alguns cursos, a demanda é maior, o que faz aumentar a concorrência na área. Constatamos que, em 2012, houve a redução do número de vagas, entretanto, foi o ano de maior número de inscritos na área. Porém, alguns cursos apresentam uma demanda muito maior que o número de vagas, como, por exemplo, Medicina. Este curso em 2008 teve 2147 inscritos e a concorrência de 21,47 vagas e em 2012 foram 4788 inscritos e a concorrência de 71,5. Vemos, assim, um maior número de jovens concorrendo e apostando uma vaga no curso universitário que tem um

maior prestígio social.

A escolaridade dos pais dos alunos que entram numa universidade pública é significativa para pensar como a herança cultural familiar poderá potencializar os jovens a obterem maior chance de conquista de uma vaga pública. O Gráfico 1 apresenta o grau de instrução do pai dos alunos ingressantes em saúde no período 2008-2012.

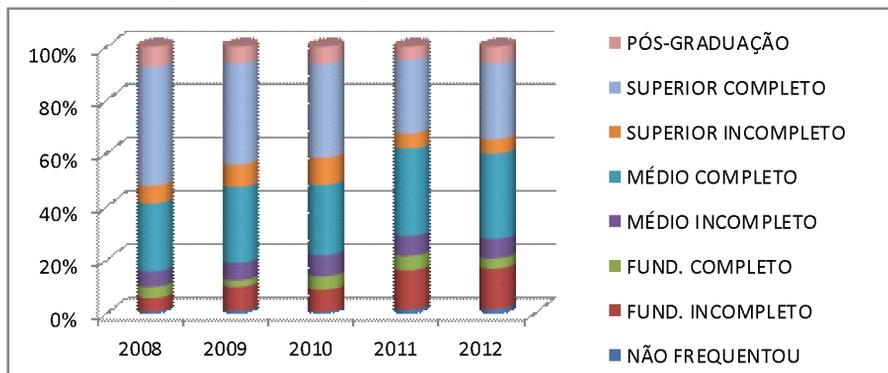
Gráfico 1: Instrução do pai dos ingressantes da área de saúde na UFPB (2008 a 2012)



Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

Observando a escolaridade do pai dos alunos aprovados nos cursos de saúde da UFPB no gráfico 1, verificamos os seguintes dados: em 2008, 34,2% dos pais tinham ensino superior completo; 27,4% com ensino médio completo; 11,1% com ensino fundamental incompleto; 8,8% com curso superior incompleto. Ao chegar o ano de 2012, verificamos uma redução na escolaridade do pai dos alunos. Assim, vejamos quais os maiores percentuais que aparecem: 28,1% com ensino médio completo; 20,5% com ensino fundamental incompleto; 20,1% com ensino superior completo; 8,2% com curso superior incompleto. Quanto àqueles pais que nunca frequentaram a escola, em 2008 eles eram 1,7% passando para 3,6% no ano de 2012.

Gráfico 2: Instrução da mãe dos ingressantes da área de saúde na UFPB (2008 a 2012)

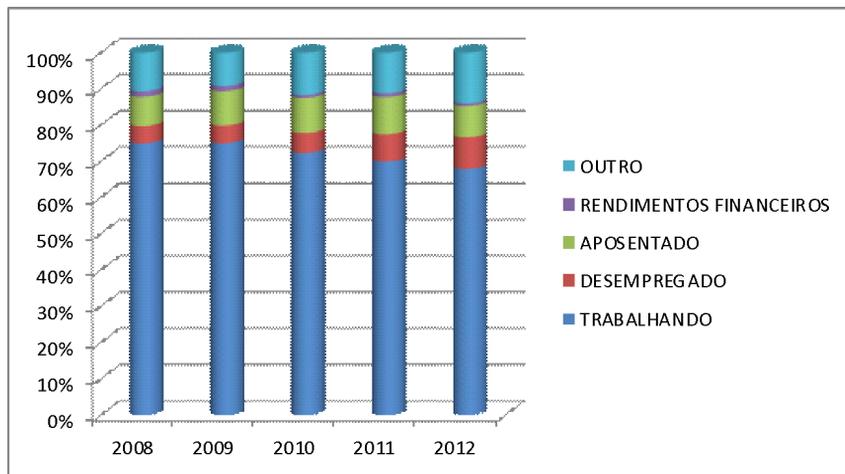


Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

Ao analisarmos a escolaridade das mães dos alunos que ingressaram no curso da área da saúde na UFPB, constatamos também uma redução da escolaridade. Vejamos o gráfico 2 como estão os percentuais mais elevados nos respectivos anos. Em 2008, os dados se distribuem assim: 44,5% têm nível superior completo; 25,4% com ensino médio completo; 8% não frequentou escola; 7,5% com pós-graduação e ainda 6,8% com curso superior incompleto. Ao verificar o ano de 2012 percebemos os seguintes dados: 32% com ensino médio completo; 28,4% com curso superior completo; 15,2% com ensino fundamental incompleto; 7,3% com ensino médio incompleto; 6,3% das mães com pós-graduação. As mães que não frequentaram escola o percentual foi de 1,6%. Há, nos dados sobre a escolaridade dos pais, a constatação de que ocorreu uma maior possibilidade de ingressos de alunos com pais com escolaridade mais baixa. Isto denota um processo de democratização de acesso nesta área para filhos de pais com escolaridade mais baixa. Mas cabe questionar: como fica a permanência destes alunos na UFPB? Questão a ser investigada!

Conhecer a ocupação dos pais poderá colaborar para interpretarmos se há uma relação desta com a possibilidade de acesso dos alunos na área de saúde na UFPB nestes cursos reconhecidos historicamente com maior valor no mercado dos bens simbólicos e no mercado de trabalho. Vejamos o gráfico 3:

Gráfico 3: Ocupação dos pais dos ingressantes da área de saúde na UFPB (2008 a 2012)



Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

Verifica-se no gráfico 3 com relação à ocupação do pai dos alunos ingressantes nos cursos da área de saúde da UFPB, que em 2008 o número de pais dos alunos desta área que trabalhavam correspondia a 74,9%, enquanto os que estavam desempregados eram 4,7%.

Quando observamos 2012, constata-se a redução dos pais dos alunos que trabalham correspondendo a 67,9% e aqueles desempregados aumenta para 8,8%. Aqui, mais uma vez, percebe-se uma maior possibilidade de acesso na área de filhos com pais desempregados. Questiona-se, entretanto: Quais cursos da área de saúde os alunos de pais desempregados ingressaram conforme a sua origem cultural e econômica?

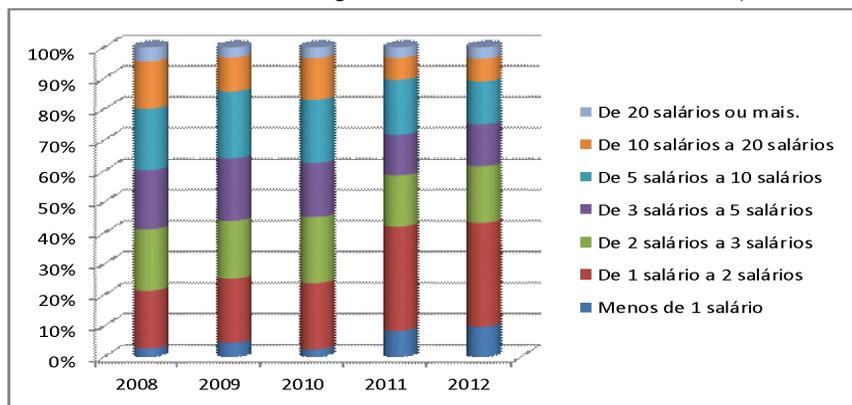
Sabemos que em sua maioria os cursos da área de saúde funcionam em dois turnos, motivo pelo qual os alunos precisam, muitas vezes, de passarem o dia na universidade. Este dado em si já funciona como critério de seletividade e de criação de um prestígio social entre as áreas.

Avaliar qual a ocupação das mães dos ingressantes numa universidade pública poderá ser um sinalizador da maior participação das mulheres ou não no mercado de trabalho e as possibilidades de ampliação da escolaridade dos seus filhos. Os dados extraídos da COPERVE/STI/UFPB (2008-2012) revelam-nos com relação à ocupação das mães dos ingressantes nos cursos de saúde da UFPB, o seguinte diagnóstico: 64% trabalhavam em 2008 e ao chegar em 2012

este percentual reduz para 56,1%. Quanto à situação das mães desempregadas, houve um aumento de 4,7% em 2008 para 8% em 2012. Entre as mães domésticas em 2008 eram 18,6% e no ano de 2012 aumentou para 22,6%. Tais dados revelam maiores possibilidades de acesso dos filhos em situação social em que nem sempre as suas mães estão no mercado de trabalho. Mas, em quais cursos entraram as filhas e filhos de mães domésticas e desempregadas? Quais os cursos que ingressaram os jovens filhos daqueles pais que trabalham? Tais questões precisam ser investigadas.

A renda familiar dos ingressantes nas universidades públicas poderá nos ajudar a compreender se o capital econômico - bens materiais e econômicos, rendas, assim como de interesses econômicos num determinado momento (BOURDIEU, 2002) poderá ser um balizador para potencializar o acesso a universidade. Vejamos o gráfico 4:

Gráfico 4: Renda familiar dos ingressantes da área de saúde na UFPB (2008 a 2012)



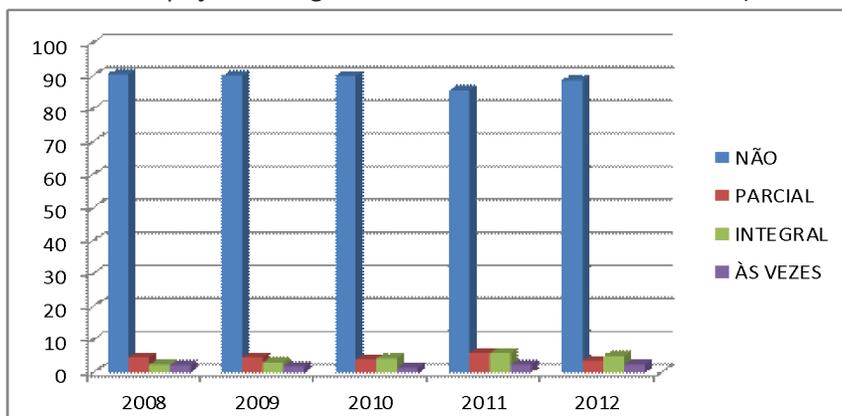
Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

O gráfico 4 revela que na área de saúde houve gradativamente a redução da renda familiar dos ingressantes. Podemos indicar conforme os maiores percentuais nos dois anos que aqui estão sendo analisados. Assim, em 2008, tem-se o seguinte quadro: 19,9% com renda de 2 a 3 salários mínimos; 19,8% com 5 a 10 salários mínimos, 19,1% com 3 a 5 salários mínimos; 18,6% de 1 a 2 salários mínimos e 15,3% com 10 a 20 salários mínimos. Verificamos em 2012 os seguintes percentuais: 33,5% de 1 a 2 salários mínimos; 18,3% com 2 a 3 salários mínimos; 13,8% com 5 a 10 salários mínimos; 13,5% com 3 a 5

salários mínimos; 7% com 10 a 20 salários mínimos. Destacamos que a renda familiar abaixo de um salário mínimo em 2008 era um percentual de 2,8% e aumentou em 2012 para 9,8%. Interpretamos, nestes dados, uma possibilidade de filhos com pais de renda familiar menores ingressar nos cursos da área analisada. Porém, possivelmente, com escolaridade elevada, como visto quando analisada a escolaridade do pai e da mãe e nos cursos diferentes conforme a demanda de vagas e inscritos.

Quando analisamos os cursos da área de saúde na UFPB verifica-se que todos funcionam em 02 turnos. Daí, elegemos a variável *trabalho* para conhecer a realidade dos ingressantes quanto à situação ocupacional. No gráfico 5, apresenta-se este perfil dos alunos quanto a sua relação ou não com o trabalho.

Gráfico 5: Ocupação dos ingressantes da área de saúde na UFPB (2008 a 2012)



Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

Verificamos no gráfico 5 que em 2008 os alunos que não trabalhavam eram 90,5% enquanto em 2012 este percentual foi de 88,7%. Quanto àqueles que têm uma ocupação em tempo parcial foi de 4,7 em 2008 reduzindo para 3,7% no ano de 2012. Percebe-se que aqueles que disseram trabalhar em tempo integral aumentou de 2,5 em 2008 para 5,1 em 2012. Questionamos: que tipo de trabalho estes alunos fazem? Será que eles abandonaram seus trabalhos para cursar a UFPB? Ou ainda, será que continuam na universidade nos seus respectivos cursos? Em quais cursos estes que trabalham foram aprovados? Vale a pena lembrar que houve o aumento dos estudantes com idade acima

de 22 anos na universidade.

A origem escolar dos jovens universitários associada às outras variáveis, tais como: escolaridade dos pais, ocupação do pai e da mãe, renda familiar poderá ser um dos balizadores para verificarmos a posse do capital cultural - um conjunto de conhecimentos prévios – literatura, teatro, música, conhecimentos políticos nacionais e internacionais, história, geografia, leitura de jornais, revistas, conhecimentos gerais (BOURDIEU, 2002) – possuídos pelos alunos e que tornam eficazes uma ação pedagógica necessária ao ingresso num curso.

Sabemos que nos espaços escolares os alunos recebem um conjunto de conhecimento e linguagens necessários a torná-los aptos a ingressar no ensino superior. As escolas então reproduzem o sistema de produção e consagração daqueles que tem a apropriação do capital cultural adequado aos *habitus* do campo acadêmico, aqui especificamente os cursos da área da saúde da UFPB. Vejamos o que o quadro 03 revela quanto a origem escolar dos ingressantes nos cursos da área de saúde:

Quadro 5: Origem escolar dos alunos da área de saúde da UFPB (2008-2012)

ANO	PÚBLICA		PARTICULAR	
2008	209	37,4%	393	65,3%
2009	219	35,4%	435	66,5%
2010	230	33,3%	478	67,5%
2011	336	50,3%	332	49,7%
2012	311	46,3%	361	53,7%

Fonte: UFPB/COPERVE/2015.

A origem escolar é fundamental para saber as possibilidades que os jovens podem obter de acúmulo de capital cultural. Os dados do quadro 5 apontam para a origem escolar dos alunos que ingressaram nos cursos da área da saúde na UFPB, no período entre 2008 a 2012. Comparando os números, percebemos uma disparidade nos advindos de escolas públicas e as escolas particulares. Já no ano de 2008, de um total de 602 ingressantes, 209 (37,4%) vieram da escola pública e 393 (65,3%) da escola particular. O ano de 2010 apresenta um total de 230 ingressantes da escola pública e 435 da escola particular com percentuais de 33,3% e 67,5% respectivamente. Os dados apresentam uma equiparação nos números apresentados no ano de 2011, 336 (50,3%) ingressantes da escola pública e 332 (49,7%) da escola particular. Em 2012, foram 311 da escola pública e 361 da escola particular, correspondendo a 46,3%, e 53,7%, respectivamente.

Embora os percentuais apresentaram-se elevados para a escola particular, também ocorre relativamente o avanço da entrada dos alunos oriundos da escola pública. Tal fato se processou a partir da adesão de novas políticas de inclusão de acesso regulamentada na UFPB, a exemplo do MIRV que passa a vigorar em 2011.

## **Breves considerações**

Analisamos a origem social dos alunos que ingressaram nos cursos da área de saúde na UFPB, no período de 2008 a 2012, percebemos que existe uma influência na escolha do curso associada ao prestígio social. Verificamos que as possibilidades de acesso estão relacionadas às posições ocupadas pelos sujeitos no espaço social em que se inserem que imprimem neles uma distinção social. Aqueles indivíduos cujos pais têm escolaridade mais elevada, os seus pais ocupam carreira que tem certo prestígio social, estudaram em escolas particulares e não trabalham terão maiores chances de ingressarem nestes cursos.

Consideramos a ideia de prestígio social para esta análise como um distintivo associado às representações que a sociedade imprime a determinadas carreiras, as quais são legitimadas pelo Estado moderno. São carreiras que apresentam as probabilidades de elevados salários no exercício das profissões aliadas ao *status* que os sujeitos adquirem ou podem conquistar. Assim, vem se configurando ao longo da história brasileira, e neste estudo na UFPB se confirma, que existe uma disputa acirrada pelas vagas oferecidas nos cursos da área da saúde, fortalecendo o prestígio social dos mesmos, em comparação aos demais cursos, onde o número de inscritos é menor e, muitas vezes, apresentam um maior número de vagas.

Sabemos, porém, que, a ampliação das ofertas das vagas por intermédio das políticas de acesso ao ensino superior nesta primeira década do século XXI no Brasil, vem atuando no sentido de oportunizar o acesso a várias camadas da população localizadas nos lugares mais distintos deste país. Tais políticas procuram superar toda e qualquer forma de diferenciação e discriminação que denotam historicamente as oportunidades educacionais a níveis mais elevados da escolarização. Entretanto, a dificuldade origina-se a partir do *quantun* de capital cultural distribuído diferentemente na sociedade aos seus jovens e adultos, contribuindo para que eles tenham maiores ou menores chances de acesso à universidade e ainda de escolherem um curso conforme a sua posição social.

Desse modo, consideramos que outras investigações devem ser realizadas no sentido de perceber como a reprodução social se reverbera na universidade mediante a reprodução cultural nos mais diferentes cursos.

## Referências

ALMEIDA, L. S. et. al. Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Gênero, Origem sócio-cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.19 n.3 Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/prc>>. Acesso: 11/04/2015.

BOURDIEU, P. *Escritos da Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. (Orgs.). 4. Ed.,. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

BOURDIEU, P. A “Juventude” é apenas uma palavra: Entrevista com Pierre Bourdieu. Extraído de BOURDIEU, P. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121. [sem data]

BRZEZINSKI, I. (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrelaçam*. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, R.; JEZINE, E. Políticas de Educação Superior: os desafios do acesso no contexto da expansão da Universidade Federal da Paraíba no período pós-LDB. In: *Políticas de Educação Superior: os desafios do acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais*. Pesquisa Pibic/CNPq vigência 2013/2014. (Relatório de Pesquisa)

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964 – 1985)*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GAGO, J. M. (et al.). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, Portugal: *Ministério da Educação, Departamento de Programação e Gestão Financeira*, 1994.

JEZINE, E; PRESTES, E. M. T. Democratização do acesso à educação superior no Brasil. In: RAMALHO, B. L.; LLAVADOR, J. B.; CARVALHO, M. E. P.; DINIZ, A. V. S. (Coords.). *Reformas Educativas, Educación Superior e Globalización en Brasil, Portugal e España*. Valência: Editorial Germania, 2011.

GRAÇA, M. da; SETTON, J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *R. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

MANCEBO, D. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: cami-

nhos da pesquisa. In: JEZINE, E.; BITTAR, M.. *Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social*. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

NAKAMURA, P. H.; Branco, U. V. C. JEZINE, E. A UFPB nos anos da Expansão (2008 - 2012): Quantos e Quem somos e o que mudou no perfil dos nossos alunos? In: XXI Seminário Nacional Universitas/Br: Políticas Públicas para a Educação Superior Expansão e Internacionalização., 2013, São Carlos - SP. *ANAIS DO XXI SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/Br*. São Carlos-SP: Editora da UFSCAR, 2013. v. 1. p. 18.

NOGUEIRA, C.M.M. Desafios Teóricos da análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: a escolha do curso superior. In: *Encontro Anual da ANPOCS. ANAIS*. São Paulo: ANPOCS, 2005.

TOSCANO, G. da S.. *Vestibular: a escolha dos escolhidos (um estudo sobre a UFRN)*. 1999. 203f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 1999.

WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2002.

VARGAS, H. M. Aqui é Assim: tem curso de rico pra continuar rico e curso de pobre pra continuar pobre. *33ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED*. Caxambu/MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT14-6828--Int.pdf>>. Acesso: 11/04/2015.

**Data de recebimento: 20.08.2015**

**Data de aceite: 07.06.2016**

# ESTUDANTES DE CLASSES POPULARES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEMAT: ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

## STUDENTS OF POPULAR CLASSES IN THE UNEMAT PEDAGOGY COURSE: ACCESS TO HIGHER EDUCATION

Graciele Marques Santos<sup>1</sup>

Heloisa Salles Gentil<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho é resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi apresentar o perfil dos estudantes de classes populares do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e sua percepção sobre as condições de formação. Tem como referencial teórico a A Teoria Social de Pierre Bourdieu é o referencial para as análises, por meio dos conceitos de *habitus*, *campo*, classes populares e capital cultural. A entrevista foi o principal instrumento de coleta de dados. Os estudantes do curso de Pedagogia da UNEMAT constituem um público majoritariamente feminino, de mães e trabalhadoras, pertencentes às classes populares. Pode-se afirmar que há uma relativa democratização em relação ao acesso de estudantes de classes populares à Educação Superior, no entanto, é necessário que as políticas públicas de ingresso se constituam também de ações que viabilizem permanência e qualidade da formação, e não apenas reproduzam institucionalmente mecanismos de dominação e reprodução social.

**PALAVRAS CHAVES:** classes populares, formação de professores, Pedagogia, políticas

**ABSTRACT:** This paper is the result of a research whose goal was to present the profile of working classes students of Pedagogy course in Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT and the perception about their education conditions. Pierre Bourdieu social theory is the central theoretical reference and the guide for the analysis through the concepts of habitus, field, popular classes and cultural capital. The interview was the primary data collection instrument. The students of Pedagogy Course are mostly female, mothers and workers; they were from working classes. We can say that there is a relative democratization with regard to working classes students access to higher education, however, it is necessary

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Professora. Cáceres. Mato Grosso. Brasil. graciele.marques@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora adjunta. Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Cáceres. Mato Grosso. Brasil. logentil2@gmail.com

that admission public policies are accompanied by policies that allow permanence and quality of education, and not just reproducing institutionally mechanisms of domination and social reproduction.

**KEYWORDS:** working classes, teaching education, Pedagogy, policies

## **Introdução**

O presente trabalho é parte do resultado de uma pesquisa que objetivou conhecer o perfil e as percepções dos estudantes concluintes dos cursos de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT sobre suas condições de formação na educação superior. O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestre dos cursos de Pedagogia da instituição, que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Foram aplicados questionários para levantar o perfil dos sujeitos e, posteriormente, foi realizada entrevista semi-estruturada com cinco estudantes de cada turma, selecionados a partir dos questionários, com o objetivo consolidar uma análise qualitativa.

Utilizamos para a análise os conceitos de classe, campo e *habitus*, do pesquisador francês Pierre Bourdieu, por considerá-los úteis para a compreensão da problemática desta pesquisa, constituindo nexos que possibilitam um olhar sobre o curso de formação de professores no âmbito de uma instituição de ensino superior do interior do Brasil. A perspectiva bourdieusiana nos auxilia a tornar a realidade inteligível para os fins definidos pela investigação, para além do registro dos dados ou da descrição das falas dos sujeitos.

Neste artigo, restringimos nossa análise à questão da formação de professores no curso de licenciatura em Pedagogia, extraindo elementos que podem levar ao objetivo de compreender as condições sociais, culturais e institucionais que corroboram para o desenvolvimento e manutenção dos mecanismos de dominação de classes e de reprodução social, presentes nos cursos de Pedagogia.

## **Categorias conceituais e metodologia do trabalho**

Bourdieu adota o conceito de classes sociais enquanto diferenciações ou desigualdades não apenas materiais, pois, das condições materiais emanam formas culturais e simbólicas que determinam o lugar social dos sujeitos ou agentes sociais. Bourdieu pensa classe enquanto categoria conceitual, balizada

por características comuns a determinados grupos, definidas ou identificadas pelo pesquisador, o que significa que classe existe apenas enquanto categoria conceitual; isso não implica, necessariamente, sua existência real, no sentido de orientar a ação política dos sujeitos. Ou seja, o fato de utilizarmos o conceito para identificar determinados sujeitos como pertencentes a uma classe ou fração dela não significa que esses sujeitos se sintam ou conscientemente ajam como classe determinada.

Utilizamos neste trabalho o conceito classe popular para definir determinado grupo, formado por um conjunto de sujeitos a partir de elementos comuns, compondo assim uma fração da classe trabalhadora na qual um dos elementos comuns consiste na exclusão político-econômica-cultural.

Segundo Bourdieu (2004), os sujeitos constroem, ao longo de suas trajetórias, um conjunto de experiências que são balizadoras para orientar sua forma de pensar, sentir e agir, estas são disposições mentais que informam suas ações para respostas a situações do presente, tendo em vista as experiências do passado, essas disposições constituem o conceito de *habitus*.

Sampaio (2010) afirma que as diferenças de classes não se restringem, na visão bourdieusiana, às desigualdades econômicas, pois, se as lutas na sociedade capitalista são pela distinção social, estas se dão em todas as esferas da vida. Cria-se então um processo de seletividade na medida em que o *habitus* não se constitui característica inata do sujeito, mas é construído ao longo de suas vivências, balizado por suas experiências histórico-sociais e, portanto, de *classe*.

A distinção está associada também à posse de bens culturais, econômicos e simbólicos. O *habitus*, ligado à condição social e construído a partir das relações que os sujeitos estabelecem em seu meio, é o que determina as escolhas e a percepção de mundo dos sujeitos. (BOURDIEU, 2004).

O *habitus* está diretamente ligado às condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos e ele determina formas de pensar, falar, agir, vestir, comer, o gosto por esportes, cultura, entre outros. O *habitus* é **estruturado**, no sentido do que já está estabelecido como costume ou práticas sociais. E **estruturante**, pois, novas experiências dos sujeitos vão se incorporando e alterando, ainda que lentamente, o estabelecido, o estruturado. Os diferentes *habitus* construídos socialmente separam os indivíduos, grupos e classes.

A formação nos espaços institucionais de ensino se coloca como um mecanismo de reprodução social, ou seja, que leva à reprodução das formas de dominação na medida em que legitima e valoriza (apenas) uma forma de *habitus* que não é própria de todos, já que os sujeitos inseridos nos espaços

institucionais são oriundos de espaços sociais distintos. Ao mesmo tempo, o acesso desses sujeitos, vindos de diferentes realidades sociais, oculta a característica excludente dessas instituições quando, mesmo garantindo o acesso (ingresso) a parcelas das classes populares, aumenta probabilidade de bons resultados apenas para os sujeitos que já ingressaram na instituição com vantagens de capital econômico e cultural, ou seja, aqueles que possuem os capitais socialmente valorizados pela instituição, transitando com maior naturalidade nesse campo.

O *habitus* se realiza pela experiência numa determinada condição, na qual se estabelecem as relações sociais, essa condição que é também o lugar instituído, é o que se denomina *Campo*. É no *Campo* que os sujeitos estabelecem as relações sociais, vivenciam experiências que são balizadas por sua condição social, econômica e cultural. Esses elementos são constituintes das disputas pelos diferentes tipos de capitais. As condições pré-existentes nas estruturas das famílias influenciarão diretamente na forma como o sujeito irá se posicionar dentro da universidade, espaço onde também poderá ocorrer a formação do *habitus* em sua forma estruturante, através das novas experiências que se darão dentro dele. Portanto, o *habitus* tem como espaço social de sua constituição o *Campo*. Nesse sentido, a Universidade pode ser definida como um *Campo*, pois nela há relações de poder e de disputa por um determinado tipo de capital (capital cultural), mediado por regras explícitas e não explícitas, mantendo distinto e relativamente autônomo esse campo dos demais. O ingresso das classes populares na universidade coloca esses sujeitos sociais em um *Campo* que, a princípio, lhes é estranho, no qual terão que estabelecer estratégias para sua permanência.

No campo, os sujeitos acumulam diferentes tipos de capitais (cultural, econômico, simbólico e social)<sup>3</sup>, esses capitais têm valores que variam de acordo com o próprio campo, ou seja, quanto mais preponderante for o tipo de capital em determinado campo, mais ele será valorizado neste.

Ao analisarmos estudantes do curso de Pedagogia, os quais são formados professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, procuramos identificar os mecanismos sutis, porém não menos violentos, que determinam a experiência das classes populares que procuram esse curso como

---

<sup>3</sup> É possível distinguir quatro tipos de capitais: o econômico seria: terra, renda, trabalho, patrimônio, bens materiais entre outros; o capital cultural, que consiste no conjunto de qualificações que podem tanto ser transmitidas pela família como proporcionadas pela escola; o social – Relacionamentos que se estabelece com um indivíduo ou grupo; e o capital simbólico que é definido como conjunto dos rituais (como as boas maneiras ou protocolo) ligados à honra e ao reconhecimento. Afinal, apenas o crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse das três outras formas de capital. (BONNEWITZ, 2003, p. 54).

estratégia de melhoria de vida, numa luta silenciosa por distinção, ainda que na base da hierarquia dos diplomas (um curso que não tem o mesmo prestígio social que outros mais valorizados socialmente).

Na realização desta pesquisa, partimos do princípio de que fenômenos sociais têm natureza complexa e, por essa razão, exigem do pesquisador diferentes estratégias que, combinadas, contribuem para a compreensão da realidade e grupos sociais.

O instrumento para a coleta de informações foi a entrevista semiestruturada “valorizando a presença do pesquisador”, ao mesmo tempo em que “oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O universo da pesquisa é formado pelos estudantes das turmas de oitavo semestre do curso de Pedagogia da UNEMAT que estão situadas nos *campi* de Juara, Cáceres e Sinop, no ano de 2013/2. Tínhamos um número de 71 estudantes regularmente matriculados dos quais 62 responderam os questionários (número de alunos que estavam na sala na data dessa etapa da pesquisa), contendo perguntas sobre escolaridade dos pais; atividade laboral, renda; relação trabalho e estudo; constituição familiar; trajetória escolar e outros aspectos de sua condição social.

Todos os sujeitos pertenciam às classes populares. São trabalhadoras<sup>4</sup>, com rendimento mensal inferior a 2 salários mínimos. Trabalhar enquanto realizam a graduação, é condição *sine qua non* para manutenção de sua existência. Neste estudo, adotamos nomes fictícios para os sujeitos a fim de preservar suas identidades.

A UNEMAT, cenário de nossa pesquisa, é uma universidade estadual que, na ocasião da pesquisa de campo, segundo informações coletadas em sua página oficial (site), se apresentava dividida em 13 *campi*. Ao todo, ela se fazia presente em 108 dos 141 municípios mato-grossenses, com 11 *campi* e 15 núcleos pedagógicos. Cerca de 15 mil acadêmicos eram atendidos em 82 cursos regulares e modalidades diferenciadas oferecidas em todo o Estado, 49 especializações e três mestrados institucionais.

Os dados referentes aos estudantes do curso de Pedagogia, obtidos nessa pesquisa indicam que são, em sua maioria, oriundos das classes populares. Que significado simbólico o ingresso ao ensino superior adquire para esses estudantes das classes populares? A que distância está a experiência dessas classes daquela exigida pelo mundo acadêmico? Há evidências de ampliação

---

<sup>4</sup> Uso o feminino porque durante a pesquisa apenas 01 pessoa do gênero masculino foi identificada.

do capital cultural dessas classes? Que elementos podemos pensar para a formação de professores a partir destas análises? Para discutir estas questões selecionamos duas categorias da pesquisa: a vivência familiar e o valor social dado à educação e as experiências da trajetória educacional desses futuros pedagogos, através de suas “lembranças da escola”.

### **Família e valor social da educação**

A família, como já afirmamos, constitui o principal campo de relações na vida dos sujeitos de nossa pesquisa, especialmente pelo fato de serem mulheres, o que tem lhes imposto uma função preponderante na estrutura familiar. A necessidade, sempre presente, do sustento material, afetivo e simbólico, proporcionou experiências distantes daquelas requisitadas e valorizadas pelo sistema escolar, em especial pela universidade. Dados sobre a escolaridade dos pais dessas estudantes revelam o ambiente cultural que define a origem e as condições de sociabilidade e aprendizagens, bem como o distanciamento dessas aprendizagens com aquelas que lhes são exigidas pela escola e pela universidade.

É notável que o acesso à Educação Superior não é “familiar” para a absoluta maioria dessas estudantes-mulheres-trabalhadoras e suas famílias. Não faz parte de seu *habitus* de origem. Como podemos notar através dos números descritos a seguir, há um percentual alto de pais com nível fundamental incompleto; números significativos mostram ainda pais que não foram alfabetizados: no município de Cáceres 17,9% tem pais analfabetos ou analfabetos funcionais, quando a taxa de analfabetismo em Mato Grosso, conforme Censo 2010 é de pouco mais de 10%. Do universo total, 57,1% cursou ensino fundamental incompleto; 10,7% possuem fundamental completo; 7,1% tem ensino médio incompleto; 7,1% tem ensino médio completo e nenhum possui ou sequer ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Considerando que a escola é o meio fundamental de socialização e de acesso ao capital cultural valorizado e instituído pelo arbitrário cultural, a baixa escolaridade dos pais revela a posição desses sujeitos na hierarquia social, definida pela privação ou dificuldade de apropriação desse capital cultural. “A cada posição na hierarquia social corresponde uma cultura específica: cultura elitista, média, de massa, respectivamente caracterizadas pela distinção, pela pretensão e pela privação”. (BONNEWITZ, 2003, p.110).

No caso da turma do município de Juara: 23,08% dos pais são analfabetos ou analfabetos funcionais; 53,85% cursaram ensino fundamental in-

completo; 7,69% possuem fundamental completo; 15,38% tem ensino médio completo e nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação. Chama a atenção o grande percentual de pais analfabetos. No município de Sinop: 19,05% são analfabetos ou analfabetos funcionais; 66,67% cursaram ensino fundamental incompleto; 4,76% tem ensino médio incompleto; 9,52% tem ensino médio completo e, novamente, nenhum possui ou ingressou no ensino superior e pós-graduação.

Entre pais e mães, os números apontam para um total de quase 90% que cursou apenas o nível fundamental incompleto. Percebemos, entre os sujeitos da pesquisa, que eles constituem a primeira geração a cursar o Ensino Superior em suas famílias. Os elementos que historicamente forjaram a formação de suas famílias não incluem uma formação de nível superior, seja pela necessidade do trabalho ou pela baixa valoração dada ao investimento em educação. Esta falta de percepção da educação enquanto uma outra possibilidade ou estratégia de sobrevivência está presente nas falas de algumas das entrevistadas sobre seus pais, o que se torna compreensível na medida em que avaliamos que o acesso à Educação Superior pelas classes populares historicamente não é algo comum. É importante mencionar que à época da idade escolar da maioria desses pais e mães, era difícil inclusive o acesso à educação básica.

A consequência desse histórico para os sujeitos de nossa pesquisa é, marcadamente, a não familiaridade com os estudos e com a disciplina necessária para tal. E, se podemos dizer assim, o fato de dispor de baixo capital cultural, considerado legítimo pelas classes culturais dominantes e pelo campo acadêmico, nos leva a concluir que parte significativa desses sujeitos que ingressam, tem dificuldade de obter sucesso na apropriação do capital cultural. Não se trata do sentido de resultados formais, notas ou diploma, mas da condição efetiva de converter o capital cultural que dispõem em capital econômico no mercado de capitais. Em outras palavras, de fazer com que ao diploma corresponda, efetivamente, a possibilidade de mobilidade social; e isso depende do quanto de capital cultural foi incorporado ao longo de suas trajetórias escolares, ou seja, o capital simbólico (diploma) deve realmente representar um acúmulo positivo, suficiente, de capital cultural, para que isso resulte em mudanças na condição socioeconômica do sujeito. As dificuldades de origem para obtenção de capitais socialmente valorizados e a indiferença com a qual o campo acadêmico lida com essas desigualdades culturais, pode comprometer os anseios da maioria, fazendo com que a promessa da escolarização como fator de mobilidade social não se concretize por completo.

Em famílias de origem empobrecida a relação que se estabelece com a formação em instituições formais de ensino é de estranheza; o ensino escolar muitas vezes não é considerado essencial, sendo substituído por ensinamentos no seio da família e que são considerados mais “úteis”,

Nasci de uma família de lavrador... Uma família de sete irmãos, hoje adultos, mas, quando criança a gente não tinha muito incentivo pra estudar por que... Minha mãe era analfabeta, meu pai era trabalhador agrícola, mas sempre... Antes disso ele teve uma formação lá no sul, estudou em seminário... Então ele tinha uma noção mais do que era... A vida estudando, então ele sempre incentivou, mas minha mãe desmotivava, ela tinha até aquele dizer assim... Chegava o mês de abril ela falava ‘tira esses moleques da escola Zé! Tudo burro!’ (risos). Qualquer dificuldade que a gente tinha ela já queria tirar da escola (Entrevista, MÔNICA, 2013).

A relação de estranheza faz com que o ensino em instituições formais pareça algo que não pertence a essas famílias, fazendo com que priorizem outras ocupações, como o trabalho para ajudar no sustento da família ou até mesmo a lida doméstica. Esse distanciamento não acontece de forma aleatória, antes se constitui com o modo pelo qual se efetiva a reprodução do que a própria família vivenciou ao longo de sua formação histórica, experiências que se estruturam enquanto *habitus* de uma classe, em um determinado campo.

Coitada (entrevistada referindo-se à mãe), ela teve uma vida muito difícil assim com a família dela, então ela tinha esse... Por que o pai dela não deixou ela estudar porque não precisava estudar, moça era só pra aprender a cozinhar, lavar roupa e cuidar de casa pra poder casar...então ela tinha esse jeito assim de... Não tinha importância o estudo. Aí a maioria lá de casa, todos praticamente, concluíram só o ensino fundamental, eu mesma vim concluir o ensino médio já depois de adulta, por que eu fui mãe na adolescência, aí parei de estudar e ela (a mãe) era uma das motivadoras a parar né porque... pra que estudar sendo que agora tem filho? vai cuidar do filho! (Entrevista, MÔNICA, 2013). [...] meu pai e minha mãe são analfabetos [...] Só os dois [irmãos] que eu tive mais convivência, eles tiveram educação sim, agora os outros pelo que eu saiba foram criados mais no trabalho na roça. Então, sabe ler e escrever, mas, o básico (Entrevista, EVA, 2013).

Se em muitos casos, dentro das famílias, a formação em instituições formais de ensino não foi priorizada para dar espaço ao tempo de trabalho

exigido pelo sistema capitalista para viabilizar a manutenção da vida, essa formação agora é priorizada pela mesma finalidade, ou ainda, para alcançar melhores condições de vida.

Meu pai, quando estava vivo, sempre falava que o único bem que ele podia deixar era a educação porque isso ninguém ia tomar de mim. Que era a única coisa que ele podia deixar pra mim (Entrevista, EVA, 2013).

A importância do curso é... porque você, tem uma qualificação melhor, acho que pra vida toda, um trabalho melhor, um trabalho melhor assim [...] eu acho que é isso, uma qualificação de vida, tanto pessoal, tanto do ponto de vista financeiro melhor [...] sempre é o estudo que dá um futuro melhor pra você, então, acho que é isso que a gente quer né?! (Entrevista, FRANCIELE, 2013).

Nesse contexto, se considerarmos que alguns sujeitos das classes populares conseguem ingressar na Educação Superior apesar da restrição ainda existente, seja pela necessidade de trabalho em período integral ou pela falta de políticas que atendam toda a demanda, o desafio para esses sujeitos consiste então em organizar seu tempo de estudo para dar conta dessa formação sem abrir mão de seu tempo de trabalho, pois, assim como seus pais e/ou avós, alguns não podem deixar de trabalhar sob pena de padecerem por necessidades básicas para a manutenção da vida. Além do tempo necessário aos estudos em sala de aula, seria fundamental que as instituições de ensino desenvolvessem mecanismos, espaços de formação, aprendizagens que considerassem, de fato, a defasagem cultural das classes populares que conseguiram romper as barreiras e ingressaram na Educação Superior. Esse é um aspecto ainda pouco discutido e que deveria constar da agenda de estudiosos do tema como fundamental para o sucesso das políticas de acesso e permanência à educação superior.

Da parte dos sujeitos, o que percebemos é um grande esforço individual que mobiliza a rede de solidariedade da família para apoiar seu grande feito, qual seja, entrar na universidade:

[...] aí meus filhos ficam mais com a minha sogra do que comigo, porque quando eu estava no terceiro semestre, ela aposentou da profissão, então aí ela passou a ficar o dia todo com as crianças, meio período que eles estavam estudando e meio período eles estavam em casa com ela, praticamente ela que ajudou a criar meus filhos também (Entrevista, ANA, 2013).

A solidariedade da família constitui uma teia de proteção social que permite aos estudantes o investimento em educação, ainda considerando que, em muitos casos, o valor dado à educação é baixo.

A minha família somos eu, meu esposo, meu filho... só que aí eu já ficava praticamente na casa da minha mãe, porque eu trabalhava, trabalhava então ela cuidava do meu filho, então, o tempo todo na faculdade ela cuidou, menos esses seis meses que ela faleceu então [...] ai eu tive que rebolar mais ainda! (Entrevista, MÁRCIA, 2013).

Na percepção do sujeito, cursar graduação é um privilégio que além de agregar capital cultural (e, por consequência, econômico) ainda agregará o capital simbólico (diploma). Não podemos ignorar o que as falas dos sujeitos revelam: a baixa apropriação inclusive da linguagem, revelando pelo uso da palavra o seu lugar social, seu campo de origem, que se confronta com o que lhe é exigido pelas regras da linguagem acadêmica. Assim, seguem buscando o que lhes parece ser o critério pelo qual serão avaliados: a propriedade do diploma. Ao ser perguntada sobre o que muda com a graduação, Ruth afirma:

É mais a sociedade em si. Muda quando você tá numa roda de pessoas, da sociedade no geral, parece que eles te vê com mais valor, o que você fala, que te enxerga, por que eu vejo, por que antes de me inscrever na faculdade eu tinha 40. Aí quando você fala que tá estudando, ou que você acabou de concluir agora 'nossa, parabéns'... No olhar da sociedade, você fica mais valorizada enquanto ser humano. Entendeu? (Entrevista, RUTH, 2013).

Para Ruth esse reconhecimento da sociedade se dá por concluir a graduação e, portanto, ser uma pessoa importante do ponto de vista social. Muitos estudantes, assim como ela, acreditam na mobilidade social e econômica através da Educação Superior, para eles esse novo capital certamente lhe abrirá mais portas. Já para Ramira, a profissão do professor é muito desvalorizada, até arrisca dizer que, em sua avaliação, algumas pessoas até gostariam de ser professores, mas não o fazem por conhecer essa desvalorização que envolve os profissionais da educação.

Porque a sociedade hoje em dia é muito status. E o professor pra eles não é status e tem muitos que faz... tem muitos que as vezes eu acho que até queria ser professor, mas fala assim "não vou ser professor pra não ser bem visto na sociedade" até

---

a profissão hoje em dia... tem muito status na profissão (Entrevista, RAMIRA, 2013).

Para alguns desses estudantes a graduação é muito mais do que eles jamais acreditaram conseguir, significa o alcance de novo status social, uma elevação de sua condição inicial, quase um feito heróico! Bourdieu analisa de uma perspectiva bastante crítica essa percepção imediata da realidade, presente no olhar e nas condições dos sujeitos de nossa pesquisa também.

Se é verdade que esse sistema paga uma grande parte dos utilizadores com títulos escolares desvalorizados – explorando erros de percepção induzidos pelo florescimento anárquico dos ramos de ensino e dos títulos, relativamente insubstituíveis e, ao mesmo tempo, sutilmente hierarquizados – acontece que não lhes impõe um desinvestimento tão brutal quanto o antigo sistema; além disso, a confusão das hierarquias e das fronteiras entre os eleitos e os excluídos, entre os verdadeiros e os falsos diplomas contribui para impor a eliminação suave a aceitação suave dessa eliminação, mas favorece a instauração de uma relação menos realista e menos resignada com o futuro objetivo do que o antigo senso de limites que constituía o fundamento de uma percepção muito aguda das hierarquias. A *allogoxia* que o novo sistema encoraja de mil maneiras é o que faz com que os relegados colaborem para sua própria rejeição superestimando os ramos de ensino adotados, supervalorizando seus diplomas e se atribuindo possibilidades que lhes são, de fato, recusadas, mas também é o que faz com que eles não aceitem realmente a verdade objetiva de sua posição e de seus diplomas (BOURDIEU, 1998, p. 173).

Assim, podemos afirmar que a análise da realidade não pode se dar tão somente pelas falas dos sujeitos, tomadas como “verdades”, é preciso fazer a mediação entre o que se produz como discurso e o lugar da produção desse discurso. A resistência que esses sujeitos apresentam à desvalorização de seus diplomas é forma legítima de luta, ainda que não se configure em estratégia plenamente consciente.

### **Lembranças da escola**

Entre os sujeitos da pesquisa, poucos cursaram ensino médio em escolas privadas, a maioria deles estudou em escolas públicas. Os relatos acerca da escola são variados, desde gostar da escola até acreditar que o

ensino não foi suficientemente bom para eles. A maioria das escolas públicas enfrenta dificuldades, tanto do ponto de vista das estruturas limitadas, quanto da qualidade. No entanto, a escola enquanto instituição e estrutura curricular foi pensada para as elites, com funcionamento, regras, valores e conteúdos que reproduzem o mundo social na perspectiva das elites culturais (arbitrário cultural).

Pautando-se na visão de uma classe como se fosse a visão de todos, a escola omite seu verdadeiro caráter de reprodução estrutural das desigualdades, levando à formação das classes populares, desde a educação básica, a ideia de esforço individual e responsabilização de si pelos resultados obtidos na escola.

Sim, eu lembro bem se não me engano foi no quinto, sexto... não, foi no sétimo ano! Eu estudava numa escola, foi o sexto, sétimo e oitavo, então as professoras... então eles falavam assim, que a gente tinha que se esforçar muito dentro de sala de aula, porque não dependia... só porque você está numa escola estadual, municipal você não vai conseguir passar, então era você mesmo! (Entrevista, MÁRCIA, 2013).

Os sujeitos da pesquisa agora são Pedagogos (formandos 2013/2), por sua vez, tendo o seu *habitus* constituído a partir de experiências que os levam a pensar que seu esforço é a “chave para o sucesso”, reproduzem o mesmo discurso junto a seus alunos que, por sua vez, tenderão a acreditar que o sucesso ou fracasso depende exclusivamente do esforço pessoal, e que a escola é uma instituição neutra. Márcia (entrevista, 2013) afirma: “a escola então foi marcante, eu coloco isso até pros meus aluninhos hoje”. É por fugir à compreensão do sujeito que ele reproduz a ideologia do dom, do esforço pessoal indiscriminadamente, sem uma reflexão possível durante as ações do seu dia-a-dia.

Muitos autores, como Bernard Lahire (1997), por exemplo, falam em sucesso escolar das classes populares, mesmo isso sendo “improvável” dada sua situação socioeconômica. Por algum motivo, mesmo na contramão de sua condição social, alguns estudantes se apropriam de capitais culturais que não são próprios de seu meio, embora isso não seja comum.

Desde que eu trabalhava, a noite eu chegava em casa... eu lia, eu não deixava de ler, entendeu? Então foi isso que veio de lá... de como eu falei, do lado... da escola, sexto, sétimo, oitavo que eu estudei, eu vim com isso na cabeça, até hoje não tirei, independente você tem que ler, daí assim, eu não deixava de

---

ler, entendeu?! Lia alguma coisa, pegava livro, sempre pegava alguma coisa pra ler, pegava qualquer coisa, até hoje eu gosto de ler! (Entrevista, MÁRCIA, 2013).

Entre os relatos das entrevistas, os sujeitos raramente mencionaram boas lembranças da escola do ponto de vista do aprendizado e da apropriação de capital cultural, principalmente quando falamos no capital cultural valorizado pela sociedade atual e pelo campo acadêmico. Os relatos mostram o estranhamento desses estudantes em relação aos conteúdos; é preciso pensar uma dinâmica onde o aprendizado aconteça de fato e, que o sujeito possa, não apenas ter “acesso” a esses conteúdos, mas apropriar-se dos conhecimentos produzidos na escola e do capital cultural presente e exigido por ela.

### **Percepções do campo acadêmico**

A condição social do sujeito pode fazer com que ele tenha tendência, dentro do campo acadêmico, a se aproximar de atividades que estejam mais condizentes com seu campo de origem, ou seja, se envolver em atividades mais dinâmicas ou semelhantes às atividades “braçais”, isso pode ser mais fácil para um estudante trabalhador do que se envolver com atividades puramente intelectuais (embora a universidade busque desenvolver nesses alunos o desejo e disciplina para o trabalho intelectual), o que pode ser notado em algumas falas, entre as quais destacamos:

Eu sempre estava procurando estar nos eventos, participando, nem que seja só de ouvinte, então sempre envolvendo mesmo, nas atividades da faculdade, ajudei a concorrer nas eleições passadas, DCE, nossa, sempre ajudando, sempre atuando mesmo na faculdade, “vestindo a camisa” da faculdade (Entrevista, TALITA, 2013).

Parece haver uma maior facilidade em envolver-se com atividades relacionadas à militância, elas parecem ser menos estranhas a alguns sujeitos, ao passo que, atividades intelectuais como estabelecer tempo para leitura, para dedicar-se ao estudo estão mais distantes de suas realidades. Atividades como essas podem ser construídas culturalmente dentro das famílias, no entanto, isso não acontece em todas.

Assim, partindo da compreensão de mundo que têm, as visões desses sujeitos sobre o campo acadêmico e as relações que nele se estabelecem rendem de elogios a críticas; dentre as falas destacamos:

Foi bom, mas assim, eu vejo assim, que faltou... eu vejo assim, que quatro anos foi pouco, a gente acha muito longo quando se começa, mas aí você vai avaliando e quando chega no final você diz, faltou aula disso, faltou aula daquilo, eu acho que assim, falta investir (Entrevista, EVELIN, 2013).

Os relatos dão conta de que alguns estudantes atribuem a esse campo a responsabilidade relativa à insuficiência da formação, outros acham que a responsabilidade disso é do estudante e sua falta (ou não) de dedicação para com a formação. Em poucas falas se pode perceber uma visão mais ampla, que revele compreensão da complexidade desse campo e de quantos elementos de fato devem ser considerados na análise sobre a qualidade da formação.

### **Algumas considerações**

A análise dos dados nos leva a problematizar o fato de que, embora boa parte dos sujeitos da pesquisa tenha explicitado características que os coloquem na condição de trabalhadores, o que do ponto de vista do tempo para a formação poderia ser prejudicial, a maior parte deles relata ter ingressado na Educação Superior em 2009/2, o que aponta para a conclusão da graduação dentro dos quatro anos que são propostos pela matriz do curso.

Assim, a graduação ocorre dentro do tempo proposto apesar das dificuldades de conciliar trabalho e formação acadêmica. Nas falas registradas nas entrevistas, algumas afirmações parecem justificar essa “rigoriedade” em concluir a graduação o mais breve possível. Uma delas é de Rosa (entrevista, 2013), fazendo considerações acerca da condição socioeconômica de um colega de sua turma. Ela enfatiza a importância de ele ter concluído e a necessidade de seu colega de ingressar no mercado de trabalho o mais breve possível, já que está exercendo “trabalho pesado e está bem cansado”.

Ela evidencia uma realidade que é vivida por muitos acadêmicos: “antes ele tinha bolsa, mas não pode pegar mais no final do curso, daí teve que voltar para a construção civil, está trabalhando pesado!”. Para trabalhadores como o colega de Rosa (entrevista, 2013), a conclusão da graduação deve se dar o mais breve possível para que possa ter melhores condições, tanto para si quanto para a família. Um ponto que chama a atenção na fala da estudante diz respeito a concluir que apenas o trabalho braçal pode ser árduo, isso remete à percepção que esses estudantes têm em relação ao trabalho intelectual.

Muito tem se discutido sobre o ingresso e a permanência de estudantes na Educação Superior, o que se refletiu nas políticas criadas recentemente

para viabilizar maior acesso a esse nível de ensino. No entanto, problematizamos se a compreensão que tem sido atribuída aos conceitos “acesso” inclui, de fato, a viabilização de condições para a permanência e a apropriação, com qualidade, de conhecimento sistematizado, por parte dos estudantes de classes populares nas Instituições de Ensino Superior – IES.

O efetivo acesso dos estudantes de classes populares à Educação Superior deve garantir-lhes condições de ingresso, formação de qualidade e conclusão do curso de graduação, conforme alertam Silva e Veloso (2013). Além disso, a democratização, nesse sentido, deve consistir também na democratização das vagas para os cursos ditos “de maior prestígio social” e, em relação às licenciaturas, seria ideal que recebessem a mesma valorização e investimentos que os demais, haja vista a importância e especificidade desses cursos, especialmente por considerar que os egressos desses cursos serão professores e levarão consigo a responsabilidade na formação de outras pessoas.

Os dados analisados evidenciam que, no caso do curso de Pedagogia, apesar da ampliação das possibilidades de ingresso na educação superior e alguma chance de mudança a partir do capital simbólico adquirido (diploma), as condições sociais, culturais e institucionais dos estudantes de classes populares acabam por reforçar a desigualdade das condições iniciais e, por consequência, reproduzir os mecanismos de dominação.

## Referências

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo-SP: Editora UNESP, 2004.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo-SP: Ática, 1997.

SAMPAIO, E. L. de A. *Políticas de educação e regulação de capital cultural*. Programa de doutorado em Ciências Sociais/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais).

SANTOS, G. M. *Trajetórias de estudantes de classes populares em cursos de Pedagogia da UNEMAT: condições de acesso*. Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

SILVA, M. das G. M; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. In: *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, São Paulo, v. 18, n.3, p. 727-747, nov.2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

**Data de recebimento: 13.08.2015**

**Data de aceite: 05.06.2016**

# O ENSINO UNIVERSITÁRIO: FORMAÇÃO E PRÁXIS DOCENTE EMANCIPADORA

## THE UNIVERSITY EDUCATION: TEACHING TRAINING AND PRAXIS EMANCIPATORY

José Firmino de Oliveira Neto<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo de revisão bibliográfica apresenta uma discussão sobre a formação de professores, se debruçando ao ensino que ocorre na sala de aula, na busca por uma formação e ensino universitário emancipador. É importante ressaltar as dificuldades, que circundam a constituição de uma formação alicerçada nesse modelo, visto as exigências do governo, por meio das políticas públicas, reafirmando que o docente deve ser mais e, portanto não deixar-se eclipsar pelos princípios neoliberais. Por fim, foi possível evidenciar que a formação e práxis emancipadora perpassam o rompimento com um modelo tradicional de ensino na Universidade, apontando para um processo de ensinagem, o qual tem como objetivo o apreender, bem como despertando para processos inovadores e criativos no interior da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** universidade, formação, ensinagem, apreender, emancipação

**ABSTRACT:** This article literature review presents a discussion on teacher training, addressing the teaching that takes place in the classroom, in the search for a training and emancipatory university. It is important to highlight the difficulties surrounding the establishment of a training rooted in this model, as government requirements, through public policies, reaffirming that teaching should be more, so do not let eclipsed by neoliberal principles. Finally, it became clear that training and emancipatory praxis pervade the break with the traditional model of education at the University, pointing to a teaching process, which aims to seize and awakening to innovative and creative processes within the classroom.

**KEYWORDS:** university, formation, teaching and learning, seize, emancipation.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação em Ciências e Matemática. Licenciado em Pedagogia e Ciências Biológicas, residente em Goiânia-GO, Brasil. neto.09@hotmail.com

## Introdução

*[...] ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo.*

(Paulo Freire)

Neste artigo propõe-se uma reflexão sobre o processo de formação de professores, debruçando ao ensino que ocorre na sala de aula destes cursos. Assim, advogo neste trabalho sobre a necessidade de uma formação de professores emancipadora, a qual pode ser caracterizada pelo rompimento com a visão neoliberal, na busca por uma sociedade esclarecida e livre da ignorância, onde uma educação de qualidade esteja atrelada a uma visão de educação como bem público (SOUZA, 2014), que siga na contramão dos interesses do mercado que se pauta pela boa colocação no ranking das avaliações externas como o trabalho Fonseca (2009) reitera.

Para a reflexão, empregou-se uma revisão bibliográfica, balizando as ideias de Anastasiou (2004) sobre a ensinagem na Universidade, para ênfases de considerações sobre uma prática docente neste nível de ensino situada em uma lógica contra-hegemônica, na busca por um fazer docente na Educação Básica (EB) pautado pela práxis, no qual a emancipação, crítica e liberdade sejam palavras de ordem.

Nesse sentido, este artigo partirá das discussões que circunda a Universidade enquanto uma instituição social que perpassa um momento de revolução, onde novos paradigmas emergem e tentam se firmar, para discutir em seguida o processo de formação que ocorre nos cursos de Licenciatura, para, por fim, traçar considerações sobre o emprego de uma prática emancipadora no interior da sala de aula, o que influencia a ação docente na EB.

## Universidade: entre a tradição e a eminência de um novo paradigma

Atualmente o mundo se encontra marcado por três características principais, que são elas: a interação, a incerteza e a insegurança. Os problemas deixaram de ser isolados, são agora sistêmicos, estão interligados, o que exige novos métodos para solucioná-los. Portanto, é tempo de revolução paradigmática, onde se deve tecer apontamentos sobre um paradigma emergente na busca de solução para os novos problemas da ciência e do mundo.

O paradigma<sup>2</sup> dominante constituiu-se a partir da Revolução Científica do século XVI, se desenvolvendo inicialmente nas ciências naturais, e posteriormente nas ciências sociais, tornando-se então hegemônico. Esse paradigma aceita como verdadeira apenas a forma de conhecimento que segue seus “mandamentos”. Deste modo, Copérnico, Kepler, Newton, Bacon, Descartes, e outros tinham suas descobertas como verdades absolutas. Foi esse paradigma que lançou mão de um mundo cartesiano, o que levou a fragmentação dos saberes, e assim a uma visão reducionista da ciência, o que implicou na forma como o homem entendeu/entende e se relaciona com o mundo (SANTOS, 2006).

Apesar das críticas suscitadas a esse paradigma é certo que o mesmo resolveu, e ainda tem resolvido, inúmeros problemas, alavancando a ciência nos últimos tempos. Porém, a visão reducionista da ciência, operada por esse paradigma, não responde mais a inúmeras questões do campo científico e social, fazendo emergir, um paradigma emergente. Para Santos (2006, p. 8) “a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições”, a qual distingue entre condições sociais e teóricas.

Santos (2006) coloca que estamos em uma fase de transição, propondo que “estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica”. Este período de revolução científica, fazendo alusão a Kuhn, o qual não se sabe quando irá terminar, permite somente, especular sobre o paradigma que se estabelecerá após este período. Assim sendo, é certo que esta revolução fará emergir, não somente, um paradigma científico, mas também um paradigma social, o que suscitará em novas formas de relação entre o sujeito e o objeto, por exemplo.

Sobre o paradigma emergente, Santos (2006) tece especulações a

---

<sup>2</sup> O termo “paradigma” é entendido neste trabalho mediante as proposições do filósofo e historiador da ciência Thomas Kuhn (1962). O autor considera que paradigma significa um conjunto de crenças, valores e técnicas que são compartilhadas por grupos da comunidade científica, na busca pela explicação do mundo. Para tanto, é mais que uma teoria, pois implica em uma estrutura mais ampla que gera novas teorias.

partir de alguns pontos, a saber: não há mais distinção entre o conhecimento científico-natural e o científico-social, superou-se a distinção entre ciências naturais e ciências sociais; todo o conhecimento é local e total, nesse sentido o conhecimento “tem como horizonte a totalidade universal” (p. 17), mas é também local quando adotado por grupos específicos como “projetos de vida locais”; é autoconhecimento, o objeto é entendido como continuação do sujeito; bem como visa constituir-se em senso comum, a ciência que emerge deste paradigma dialoga com outros saberes, dos quais o principal é o senso comum.

Contudo, a educação continua ancorada em velhos modelos de ensino-aprendizagem (SOUZA, 2014b), está entre a tradição de um modelo cartesiano e a eminência, em período de revolução, de outro paradigma o que abala as estruturas deste campo. Nesse sentido, a Universidade sempre foi vista como conservadora, dotada de práticas educativas enviesadas em um modelo de ensino tradicional onde um bom professor é aquele que tem o dom da oratória. Acerca da questão Cunha (1998, p. 34) reporta que “mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento – paradigma dominante – e que esta é uma posição aceita pelos alunos”. A Universidade é, portanto um espaço onde se tem privilegiado a passividade, o individualismo, a competição e o conformismo. Reitera-se aqui que a definição do ensino como tradicional é difícil, pois, como aponta Pozo & Crespo (2009), diversas tradições coexistem, porém é certo que a afirmação para o campo universitário é correta quando se empreende a totalidade do ensino neste nível educacional<sup>3</sup>.

No modelo de ensino tradicional o conhecimento é fragmentado, está subdividido em assuntos que se findam por si, sem uma visão de unidade e integração na busca por um fazer interdisciplinar, “é tido como acabado e sem “raízes”, isto é descontextualizado historicamente” (CUNHA, 1998, p. 10). Os currículos dos cursos de formação pautados nestas constatações não apresentam uma matriz integradora em detrimento de um currículo em grade, como propõe Anastasiou (2006)<sup>4</sup>. Acerca do aluno se faz considerar que o mesmo é visto como tábua rasa que necessita ser preenchida com os dizeres

<sup>3</sup> É certo que um processo de ensino-aprendizagem na Universidade pautado na inovação e criatividade tem sido efetivado, porém esses exemplos ainda são tímidos neste espaço de ensino.

<sup>4</sup> A autora considera como currículo em grade aquele onde as disciplinas estão isoladas e o aluno recebe porções de conteúdo como se existissem por si, e não como fruto da totalidade que é o mundo real, se constituindo como um modelo tradicional. O currículo em grade é predominante nas Universidades. O currículo integrativo, matriz integrativa como se refere Anastasiou (2006), caracteriza-se “por uma construção evolutiva de complexidade crescente, e exigência do trabalho integrado e da ação coletiva” (p. 156), constituindo-se numa proposta onde as disciplinas e conteúdos estão interligadas, reportando a necessidade de um trabalho coletivo por parte dos docentes dos cursos, o que é uma nova aprendizagem a ser construída.

do professor, porém como participante da ação de ensinagem e aprendizagem o aluno deve realmente “fazer parte de algo (aqui nos reportamos à aula) [...] não como um traste mudo, mas pronunciando a nossa (sua) prosa do mundo” (MORAIS, 2001, p. 73).

Assim, há necessidade de uma ruptura paradigmática, uma suspensão, um corte como referenda Souza (2015b), de forma que a Universidade rompa com os padrões tradicionais pré-estabelecidos, e conseqüentemente os docentes deixem de reproduzir um modelo tradicional de ensino, possibilitando a superação da visão de que a ação de ensinar se limita à simples exposição dos conteúdos (ALARCÃO, 2007), pois como coloca Pimenta & Anastasiou (2005) a aula não deve ser assistida, mas construída. Logo, respalda-se a necessidade de romper com um mestre explicador, e entender que o aprendiz pode se desenvolver sem o ato de explicar (RANCIÈRE, 2004), o processo de aprendizagem pode/deve ser efetivado em um movimento de construção e colaboração mútua entre professores e alunos.

### **Formação de professores: rompendo com uma lógica neoliberal**

O vocábulo formação remete à complexidade do homem e da educação (GONÇALVES; SOARES, 2012). A afirmativa leva a constatação de que a formação de professores não pode se centrar em uma ação alienante, é necessário que a mesma possibilite um processo de desvelamento do que está posto, para que no exercício prático do docente esse consiga exercer seu ofício como mediador do conhecimento pautado em princípios emancipadores e críticos, que leve os alunos a liberdade de expressão, proporcionando voos para além dos horizontes da lógica neoliberal.

Porém, a formação de professores tem se pautado, em níveis distintos de consciência do professorado, como disseminadora da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal da Terceira Via<sup>5</sup> (NEVES, 2013). “Na educação, Terceira Via é caracterizada pelo voluntariado, pela filantropia e, sobretudo, pela redução das demandas sociais ao nível corporativo dos interesses particulares e pelo processo de despolitização da política” (MAGALHÃES; SOUZA, 2014, p. 2). O professor nesse contexto tem sido visto como um *expert*, um profissional responsável, competente e competitivo que deve dar conta de tudo (idem). É nesse sentido que a lógica das políticas públicas

---

<sup>5</sup> “Neoliberalismo de Terceira Via é uma expressão utilizada pelo Coletivo de estudos de Política Educacional, para indicar as atualizações efetivadas no projeto político neoliberal a partir de meados da década de 1990” (NEVES, 2013, p. 2).

para a formação tem disseminado slogans que reafirmam a profissão docente como a responsável pela mudança do país se isentando de toda a culpa das mazelas da Educação. Assim, essas políticas objetivam que os professores sejam reconvertidos e assim o façam com seus alunos, objetivando adaptá-los as exigências do mercado (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

Balizada nesses princípios as dimensões subjetiva (OSÓRIO, 2011), afetiva e sensível (MAGALHÃES, 2011) tem sido marginalizadas dentro da formação, o que é preocupante, pois como coloca Freire (2011) o ensino não pode dar-se fora da procura, boniteza e alegria, deve ser estético e ético.

Na busca por uma formação emancipadora perpassa-se também pelo processo de constituição da identidade docente dos formadores, os quais em muitos casos não foram preparados para a docência<sup>6</sup>, necessitando que os mesmos se debruçem ao fazer e saber da profissão, na busca por saberes da mesma, o que inclui não somente o conhecimento do conteúdo, pedagógico e curricular, mas dimensões outras que se encontram subjetivadas no processo de construção desta. Sobre a questão faz-se mencionar com Cunha (2010, p. 293) que “a Universidade não institui um lugar onde se produzam e se distribuam conhecimentos pedagógicos aplicados à educação superior”.

Assim, coadunamos com Oliveira (2013, p. 143) de que “a prática da docência não se materializaria de forma emancipadora apenas pelo exercício repetitivo da experiência, a qual, por sua vez, não é uma mera expressão da teoria”. O que se põe em discussão aqui é a concepção de uma formação onde teoria e prática se conflua, esses dois polos devem se relacionar dialeticamente, constituindo a práxis (RODRIGUES; KUENZER, 2007), a qual se constitui como uma atividade específica, nas palavras de Vázquez (2011, p. 221) “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”.

A dimensão coletiva do trabalho docente objetivando o reforço do processo de sindicalização, o que tem sido diminuído pela lógica neoliberal como Souza & Magalhães (2013) reforçam, também se constitui como fundamental na busca pela formação emancipadora. O processo de sindicalização permite uma construção crítica sobre as imposições provenientes das políticas públicas, o que desvela a opressão que tem levado essa e a prática docente a propagadora da lógica neoliberal como se arguiu.

Para tanto, mediante os preceitos colocados até o momento entende-se com Magalhães (2014, p. 127) que “sem formação e profissionalização politizadas, compromete-se o exercício democrático no campo educativo, pois

---

<sup>6</sup>Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 o lócus privilegiado para formação de professores para o ensino superior é a pós-graduação.

não haverá o forte ideal de compromisso com a emancipação do homem”, princípio que se defende neste trabalho. Acredita-se que uma educação emancipadora proporciona ao aluno asas que o levam a outros horizontes, possibilitando romper com a lógica neoliberal e ser de fato o que almeja. É nesse horizonte que a Universidade, e conseqüentemente a Escola, deve entender os indivíduos como distintos, e não buscar homogeneizá-los, afinal o trabalho contra-hegemônico não objetiva aparar as arestas irregulares das estrelas para transformá-las todas em círculos, mas oportunizar espaços de crescimento individual.

### **A sala de aula universitária: em busca de uma educação e uma práxis docente emancipadora**

Partiu-se neste trabalho, como apresentado até o momento, de colocações acerca da Universidade para balizar um discurso sobre a formação de professores emancipadores, para por fim confluir esses dizeres na busca de uma práxis docente também assolada por esses princípios, o que retorna a Universidade e conseqüentemente a formação. Assim, para adentrar ao universo da sala de aula faz-se compreender que este “é o lugar privilegiado da formação, do exercício e da intervenção pedagógica; espaço culturalmente construído, em que os significados são marcados pelas práticas e pelos saberes dos sujeitos que os constroem” (CORDEIRO, 2007). A sala aula necessita ser um espaço de partilha.

Um dos elementos de discussão da docência refere-se à ação de ensinar e aprender. Essas ações são muitas vezes consideradas e executadas de forma dispare. Como coloca Anastasiou (2004), não há confluência e entendimento que as ações se coadunam de forma dialética. O entendimento está atrelado ao modelo de ensino tradicional. Para tanto, na busca pela superação deste modelo abordar-se-á o processo de ensinagem em decorrência do ensinar. O processo de ensinagem se caracteriza

[...] como uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (ANASTASIOU, 2004, p. 15).

Trata-se de uma ação em que a aprendizagem realmente acontece,

superando a simples exposição do conteúdo. O docente é nessa perspectiva um mediador de conhecimento. Nesse sentido, supera-se o aprender, o qual está atrelado à memorização, na direção do apreender, para “segurar, apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender” (ANASTASIOU, 2004, p. 14).

Daí a necessidade atual de se revisar o “assistir a aulas”, pois a ação de apreender não é passiva. O agarrar por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se. O assistir ou dar aulas precisa ser substituído pela ação conjunta do fazer aulas. Nesse fazer aulas é que surgem as necessárias formas de atuação do professor com o aluno sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer (ANASTASIOU, 2004, p. 14).

É nesse sentido que se coloca que o apreender não se efetiva sem rotinas ou ocorra de forma espontânea ou mágica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Pelo contrário, exige intencionalidade e emprego de metodologias inovadoras e criativas, na busca pela superação do tradicional. Há que se entender que no ambiente universitário a aula não necessita ser rígida e fechada, e ainda que o emprego de outras técnicas de ensinagem não diminui o espaço para a discussão, reflexão e crítica pautadas na práxis. É nesse espaço onde a criatividade e a crítica deve ser germinada, em um movimento onde o docente consiga seduzir o aluno para as temáticas desenvolvidas na disciplina (MORAIS, 2001), pois é esse processo de sedução que leva o discente a outros horizontes onde consegue vislumbrar outras formas de ser e de se manifestar no mundo, o que pode ser realizado por um movimento criativo e crítico, não de forma arrogante, mas tênue e fundamentada, onde o total e o local se confluem nos dizeres, e mais importante, na ação de cada um dos participantes do ensino.

O exercício de ensino universitário tendo como base a ensinagem e o apreender é fundamental na busca por um ensino emancipador, já que o mesmo rompe com uma ordem hegemônica estabelecida, e vislumbra outros modos de ser e estar na docência. Nesse sentido, argui-se, como Gonçalves & Soares (2012, p. 68-69), que:

[...] não há tempo para lamentar e aceitar as desigualdades do sistema capitalista e aceitar que o professor assuma o papel de ‘coitado’, ‘sem oportunidades’; um passo importante é aceitar a necessidade de mudança e ter coragem para realizá-la mes-

---

mo que ela dependa de instâncias superiores. (GONÇALVES & SOARES, 2012, p. 68-69).

Dessa forma, almeja-se uma formação emancipadora para que o ensino na EB também siga essa linha, assim há que se formar de forma livre, na qual teoria-prática se confluem em uma (Práxis), possibilitando (re)afirmações outras que contribuam para esse exercício libertador. O ponto de partida, portanto deve ser dado na Universidade, como salienta Carvalho & Gil-Pérez (2011) para um ensino inovador na EB há necessidade de uma Universidade inovadora. Trazendo essas colocações para a busca da emancipação desejada, que é aquela que realmente liberta e deixa o indivíduo voar na busca de seus sonhos, essa deve se iniciar na formação, pois como reporta Contreras (2002) educar é dar autorização para que o aluno pense por si mesmo, o que está atrelado ao processo de autonomia, questão de suma importância na formação de professores.

As colocações aqui perpassam o caminho da utopia, porém não como algo irrealizável, mas como “aquilo que ainda não teve lugar” (MORAIS, 2001, p. 64), certo de que o futuro é cheio de possíveis concretos.

### **Considerações finais**

O que foi possível evidenciar neste trabalho é que a formação e práxis emancipadora perpassam o rompimento com um modelo tradicional de ensino na Universidade, que rompa a concepção de que ensinar é transmitir conhecimento, colocando em vigor um processo de ensinagem, o qual tem como objetivo o apreender, bem como despertando para processos inovadores e criativos no interior da sala de aula. As constatações para o ensino universitário na busca por processos de ensinagem emancipadores na EB deixa claro que o caminho se inicia na Universidade e que para tal a mesma deve ser perpetuadora dessas práticas.

É importante ressaltar as dificuldades, que circundam a constituição de uma formação alicerçada em uma práxis emancipadora, visto as exigências do governo, via políticas públicas para formação de professores, que caminhem em conformação com os preceitos neoliberais, o que é determinado por Organismos Multilaterais, como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que fomentam políticas de educação em diversos países, sobretudo os que se encontram em desenvolvimento e necessitam

deste apoio financeiro. As condições do trabalho docente, nesse sentido têm sido eclipsadas por uma conformação que mantém o *status quo* e, portanto o título de professor *expert*. Nessa via, faz-se um alerta: não se deve enquanto professores formadores deixar-se conduzir por preceitos outros, certo de suas dificuldades, que não caminhem em conformação com uma educação emancipadora, crítica, reflexiva e libertária.

Assim, é no movimento delineado neste trabalho que se coloca que a boniteza de ser educador é “conseguir juntar em um ato o rigor da ciência e o respeito pelo senso comum; ser consciente de que é necessário construir e não simplesmente aceitar tudo o que é dado, ou imposto. Educar não permite receitas, mas exige educadores comprometidos em ser mais” (GONÇALVES; SOARES, 2012, p. 69). Assolados por uma formação e práxis emancipadora o “ser mais” se atrela a não aceitação do que é imposto, balizando ações de reflexão, crítica e comprometimento com o alunado.

Por fim, espera-se ter contribuído para as discussões sobre a formação de professores e oportunizado um processo de autocritica e reflexão dos docentes acerca das práticas educativas desenvolvidas no ensino universitário, fazendo-os desvelar as nuances que nos conduzem a sermos dominados e agir em conformidade com o capital, certo de que as mesmas deixam marcas na forma de ensinar adotada pelo alunado dos cursos de formação de professores.

## Referências

ALARCÃO, I. Que bom aprender!. In: AMARAL, M. E. E.; MOROSINI, M. C. *Pedagogia Universitária aprendizagem*. Porto Alegre: Edi. PUC/RS, 2007. p. 145-152.

ANASTASIOU, L. G. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-171.

ANASTASIOU, L. G. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. G.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*. Joinville/SC: Editora Univille, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

CORDEIRO, T. S. C. A aula universitária, espaço de múltiplas relações, inte-

rações, influências e referências. In: CUNHA, M. I. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas/SP: Papirus, 2007.

CONTRERAS, J. La didactica y la autorización del profesorado. In: TIBELLI, E. F. A. (et. al.). *Anais do XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XI Endipe) – Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Goiânia: DPA, 2002 (p. 11-32).

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Diálogos com as experiências: que conclusões incitam os estudos. In: CUNHA, M. I. *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010. p. 291-305.

EVANGELISTA, O.; TRICHES, J. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, O. (Orgs.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a qualidade social. *Cad. Cedes*, v. 29, nº 78, p. 153-177, 2009.

GONÇALVES, K. A.; SOARES, J. I. Avaliação e o currículo no Ensino Superior: pensando a formação e a prática docente. *Polyphonia*, v. 23, nº 1, p. 57-70, 2012.

MAGALHÃES, S. M. O.; SOUZA, R. C. C. R. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. In: *Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste*. Goiânia, 2014, p. 1-12.

MAGALHÃES, S. M. O. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. *Poiésis e práxis II: formação, profissionalização e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014.

MAGALHÃES, S. M. O. Afetar e sensibilizar na educação: uma proposta transdisciplinar. *Linhas críticas*, v. 17, nº 32, 2011. p. 163-182.

MORAIS, R. J. F. A criticidade como fundamento do humano. In: CASTANHO,

S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 51-74.

NEVES, L. M. W. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPEd*. Goiânia, 2013. p. 1-15.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Algumas ideias força e pontos de tensão relacional em didática, currículo e formação de professores. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

OSÓRIO, A. M. N. O lugar da subjetividade na formação do professor. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Professores e Professoras: Formação: poiésis e praxis*. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. Do ensinar a ensinagem. In: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência na Universidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 203-243.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

RANCIERE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, R. C. C. R. Formação de professores e paradigmas educacionais: contradições e utopias. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização e práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014.

SOUZA, R. C. C. R. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. (Orgs.). *Poiésis e Práxis II: formação, profissionalização e práticas pedagógicas*. Goiânia: Editora América; Ifiteg, 2014b.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. A relação dialética entre (des)pro-

fissionalização e a (des)sindicalização docente. In: *IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação* (Rede ASTE). Rio de Janeiro, 2013. p. 1-13.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**Data de recebimento: 08.03.2016**

**Data de aceite: 10.06.2016**



# PERFIL DOS GRADUADOS EM MEIO À EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DE MATO GROSSO: MUDANÇAS OU PERMANÊNCIAS?

## PROFILE OF GRADUATES DUE TO COLLEGE EDUCACION EXPANSION IN MATO GROSSO STATE: MODIFICATION OR PERMANENCE?

Márcio Henrique de Freitas Cavichioli<sup>1</sup>  
Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo analisar a expansão da educação superior e suas implicações na democratização de seu acesso. Os últimos governos federais criaram programas públicos na tentativa de implementar essa expansão junto com uma diminuição das desigualdades educacionais, como o PROUNI e a Lei de Cotas. Contudo, pesquisas apontam que existem mecanismos que dificultam o processo de amenização das desigualdades de acesso ao ensino superior em razão da distribuição desigual de recursos na sociedade por meio dos capitais econômico, cultural, social e simbólico, além da violência simbólica. Dessa forma, este estudo se propôs a estudar se o processo de expansão do ensino superior em Mato Grosso está colaborando para a diminuição das desigualdades educacionais ou está servindo como um instrumento de reprodução das relações de dominação. Optou-se por uma metodologia com ênfase em análises quantitativas que se utiliza de dados do IBGE.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação Superior, expansão, desigualdade educacionais.

**ABSTRACT:** This paper aims to analyze the expansion of college education and its implications in the democratization of its access. The last federal governments have created public programs in order for an attempt to implement such an expansion by enabling a decrease in educational inequalities, such as the PROUNI and the quota Law. However, surveys show that there have been mechanisms which complicate the process of reduction of the inequalities of access to college education due to the unequal distribution of resources in society through economic, cultural, social

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/Mato Grosso/ Brasil. cavichioli@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UFG. Professora Associada Faculdade de Nutrição e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/Mato Grosso/ Brasil. tecmav@terra.com.br

and symbolic capital, thus the symbolic violence. Thus, such a paper proposes to study whether the process of expansion of college education in Mato Grosso state has been collaborating in order to reduce educational inequalities or it is due to an instrument of domination relations reproduction. It has been choose a methodology with emphasis upon quantitative analysis which has used IBGE data.

**KEYWORDS:** college education, expansion, educational inequality.

## Introdução

A pesquisa<sup>3</sup> em pauta se insere nas discussões sobre a expansão da educação superior<sup>4</sup>, a partir de 1990, no estado de Mato Grosso, compreendida no contexto das políticas públicas e da sua efetividade como instrumento de democratização<sup>5</sup> nesse nível de ensino. Como perspectiva teórico-metodológica deste estudo, parte-se dos conceitos de Pierre Bourdieu sobre campo, capital e *habitus*. Sob essa ótica, verifica-se que o mundo social é constituído por diversos campos, dentre eles o da educação superior.

Ao estudar o tema proposto foi verificado o perfil dos graduados no ensino superior, no recorte temporal de 1991 a 2010 por meio das seguintes variáveis: Cor ou raça e sexo dos graduados dos cursos em Direito, Medicina e Serviço Social. Utilizando essas informações foi avaliado se houve mudanças no perfil do estudante que teve acesso<sup>6</sup> ao ensino superior no Estado.

Foram utilizados dados da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, especificamente os Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. Sendo assim, foi verificado se a expansão da educação superior em Mato Grosso contribuiu para a diminuição das desigualdades educacionais e para sua democratização ou se elas persistem, fazendo com que a expansão educacional fosse mais um processo de reprodução das relações de dominação

---

<sup>3</sup> Este estudo faz parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT), do qual participa os autores, e integram as pesquisas intituladas: “Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB”, financiada pelo CNPQ; “Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil”, financiada pelo OBEDUC; “Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB”, que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede Universitas BR; e “Políticas de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência”, financiada pela FAPEMAT.

<sup>4</sup> Neste trabalho os termos “educação superior” e “ensino superior” serão utilizados como sinônimos.

<sup>5</sup> O conceito de democratização será entendido como uma igualdade de oportunidades entre pessoas procedentes das mais diferentes classes sociais e suas subcategorias como sexo, idade e cor ou raça. (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

<sup>6</sup> O conceito de acesso é entendido como a participação na educação superior por meio do ingresso, permanência, conclusão e formação (SILVA; VELOSO, 2010).

(BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Optou-se pela metodologia com ênfase na análise quantitativa. O próprio Bourdieu afirmava que suas demonstrações e seus princípios tinham caráter estatístico, além de serem firmados em uma realidade empírica e probabilística. Suas técnicas quantitativas eram instrumentos estatísticos, principalmente, correlações e análises fatoriais (CHERQUES, 2006).

Outro ponto central na epistemologia de Bourdieu (2002) é o pensamento de que não é possível estudar um método separado da pesquisa onde ele é empregado. Ou seja, o método é construído à medida que se decide o que será estudado, pois não há método que se encaixe perfeitamente em um objeto que não precise de suplementação de outras linhas teórico-metodológicas.

Esta pesquisa foi realizada por meio de dados dos Censos Demográficos do IBGE nos anos de 1991, 2000 e 2010, com três cruzamentos, um para cada Censo, utilizando as seguintes variáveis: Sexo, cor ou raça (branca, amarela, preta, parda, indígena) e graduação concluída nos cursos de Direito, Medicina e Serviço Social.

O Censo Demográfico é uma operação estatística realizada pelo IBGE a cada 10 anos. Nele são investigadas as características de toda a população e dos domicílios do território nacional, sendo uma fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população brasileira. Sua metodologia é baseada em dois modelos de questionários para a coleta de dados por meio de entrevistas presenciais. Um questionário é o básico e o segundo o amostral, sendo que em cada domicílio, apenas, um dos questionários é aplicado.

As informações analisadas neste estudo foram extraídas de microdados do Banco Multidimensional Estatístico (BME), gerados pela Gerência de Atendimento do Centro de Documentação e Disseminação de Informações e posteriormente aprovada pelo corpo profissional da Gerência Técnica do Censo Demográfico – GTD.

## **A Expansão do Ensino Superior**

A expansão da Educação Superior no Brasil é um tema que ganhou relevância nos últimos governos federais e foi objeto de diversos programas públicos. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) o número de IES cresceu de 922 (em 1996) para 1.637 em 2002. As vagas de graduação presencial teve um crescimento de 179,56% quando comparado com 1996. Também houve um aumento percentual das vagas em IES privadas frente as públicas, pois em 1996 a proporção era de 71,07% e 28,93% e em 2002 passou

para 83,34% e 16,66% respectivamente (BRASIL, 2015a).

Nos governos Lula – Dilma (2003-2013) o número de IES passou de 1.637 em 2002 para 2.391 em 2013. Para o mesmo intervalo de tempo as vagas de graduação presencial cresceram 93,43%, enquanto a proporção de IES públicas e privadas permaneceu estável quando comparado ao governo de FHC (BRASIL, 2015a).

Ristoff (2014) cita que essa expansão foi acelerada no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999 a 2002) devido ao aumento do ensino privado no país. Já os governos Lula – Dilma nos últimos doze anos manteve o crescimento, porém com características de inclusão social.

Para os próximos anos o governo federal tem objetivos claros de expansão da educação superior, de acordo com o Plano Nacional de Educação<sup>7</sup> – PNE 2014:2024 com a meta de elevar a taxa bruta<sup>8</sup> para 50% e a taxa líquida<sup>9</sup> para 33% na população de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior.

Fica evidente a preocupação governamental em expandir o ensino superior em paralelo à diminuição dos desequilíbrios educacionais à medida que se verifica que uma das diretrizes do PNE 2014:2024 é a superação das desigualdades educacionais, com foco no desenvolvimento da cidadania e erradicação de discriminações. Essa expansão deve ser compreendida como ampliação das oportunidades de acesso a segmentos amplos da população, tanto no setor público quanto privado (BRASIL, 2015b).

Para Gomes e Moraes (2013), o percentual da população em idade escolar adequada (18 a 24 anos) que cursam o ensino superior, tem apresentado crescimento nos últimos anos. Entre os anos 1980 a 1995 a taxa de matrícula dessa parcela da população permaneceu em 8%, porém, a partir de 1996 esse indicador começou a se elevar, segundo IBGE.

Dados da PNAD em 2013 demonstram que a taxa de frequência líquida da população de 18 a 24 anos que cursavam o ensino superior no país subiu<sup>10</sup> para 16,4 %. Esse indicador para o Estado de Mato Grosso é superior à média nacional com 19,0% da população em idade adequada (IBGE, 2014).

Segundo Gomes e Moraes (2013) essa expansão foi desenvolvida

---

<sup>7</sup> A lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 trata do Plano Nacional de Educação – PNE 2014:2024. O referido plano possui 10 diretrizes para servirem de norte e 20 metas a serem alcançadas em um período de 10 anos.

<sup>8</sup> A taxa de frequência escolar bruta é a proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que frequenta escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2014).

<sup>9</sup> A taxa de frequência escolar líquida é a proporção de pessoas de uma mesma faixa etária que frequenta escola no nível de ensino adequado a essa faixa etária, conforme organização do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2014).

<sup>10</sup> A taxa de frequência líquida para o Brasil em 2011 era de 14,6%.

por meio de financiamento privado, doméstico e com participação ativa do estudante que passou a ser visto como um consumidor de serviços educacionais. Buffa (2005) ratifica essas características da expansão da educação superior, à medida que demonstra que 75% das matrículas dos estudantes se concentram em instituições particulares. Um dos mecanismos que ajudaram no crescimento do setor privado foi à criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES<sup>11</sup>.

Soma-se a isso o desenvolvimento da educação a distância que segundo Giolo (2010) está contribuindo para o crescimento das matrículas de ensino superior com uma predominância do privado sobre o público e está alcançando um elevado número de estudantes de forma rápida, em massa e com um baixo custo com professores.

Nesse período também houve expansão no ensino público. Segundo Ferreira (2012) foram implementados programas de expansão das instituições federais de ensino superior por meio de 10 novas universidades e 48 campi, por meio do Programa de Apoio de Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, além da ampliação da rede federal de educação tecnológica e profissional.

Apesar dos avanços quantitativos no ensino público, não existe uma tendência de aumento proporcional frente ao ensino privado. Segundo Neto (2013) além do ensino particular representar três quartos das matrículas no ensino superior, dados do Censo da Educação de 2010 demonstram uma curva crescente da rede privada frente a pública.

Esse cenário é fruto da reconfiguração do campo universitário no cenário nacional. Para Bourdieu (1983) *campo* é um espaço concorrencial onde as pessoas se encontram em posições pré-definidas em relação a uma situação objetivamente imposta para entrarem em conflito por um poder simbólico valorizado naquele espaço social. Os detentores desse capital simbólico são os dominantes e subjugam os dominados. O mundo social é formado por diversos campos como o econômico, da moda, jurídico, educacional etc. O campo é “como um universo autônomo de relações específicas” (BOURDIEU, 2002, p. 67).

Atualmente o campo da educação superior está subordinado ao campo e a lógica econômica. Gomes e Oliveira (2012, p. 41) apontam este fato ao afirmarem que “o campo da educação superior, é, pois, uma parte

---

<sup>11</sup> O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, foi criado em 2001 e é destinado a financiar a graduação de estudantes regularmente matriculados no ensino superior em instituições particulares (GOMES; MORAES, 2013).

do sistema de ensino que sofre intensamente o processo de subordinação ao sistema econômico”. Esse processo ganhou corpo na década de 1990 com a eleição presidencial de Fernando Collor de Mello, trazendo para a agenda nacional os conceitos de estado mínimo e desregulamentação. A solidificação do neoliberalismo foi realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso entre 1995 a 2002.

A partir desse período houve uma mudança de papéis entre os principais agentes envolvidos (Estado, mercado, academia e sociedade civil) em todos os campos sociais, dentre eles o da educação superior. Segundo Gomes e Oliveira (2012) o condicionamento e a subordinação do campo universitário implicam em um maior comprometimento com a sociedade de mercado e, por isso, tende cada vez mais à reprodução do próprio espaço social, deixando em segundo plano a transformação social.

Dessa forma o campo da educação superior não possui características atuais de alterar o ciclo da reprodução social, aparentando mais ser uma lógica inerente ao campo de reproduzir a si mesmo e a estrutura social, em vez de garantir equidade<sup>12</sup> a todos.

### **Políticas públicas para a equidade no acesso à expansão do ensino superior**

A teoria de Bourdieu (2008) explica a reprodução da sociedade por meio dos espaços de lutas ou campos. Porém, as reproduções não são necessariamente em sua integralidade, visto que é possível haver mutações na relação entre dominados e dominantes devido às disposições que as pessoas têm de modificarem ou resistirem às forças dos campos.

Nos anos de 2005 e 2012 foram implementados dois programas públicos que têm objetivos específicos de modificar a lógica da reprodução dos perfis de estudantes que cursam o ensino superior no Brasil, proporcionando maior acesso a estudantes de classes socioeconômicas desfavorecidas, levando em consideração aspectos relacionados à cor e raça. São eles: O Programa Universidade para Todos – PROUNI nas instituições particulares e a Lei de Cotas nas universidades e institutos federais.

O PROUNI é destinado à concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais de 50% ou de 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior, com ou sem

---

<sup>12</sup> A noção de equidade enfatiza as diferenças e os particularismos coletivos, por meio da ideia de um tratamento diferenciado dos membros dessas coletividades. Ou seja, indivíduos desiguais devem receber tratamentos diferenciados considerando os aspectos racial, cultural, étnico e de gênero (RODRIGUES, 2011).

fins lucrativos. Os estudantes beneficiados pelo PROUNI são os provenientes da escola pública no ensino médio ou instituições particulares através de bolsas integrais. Além disso, os bolsistas integrais não devem possuir renda familiar per capita superior a 1,5 salário-mínimo e os bolsistas parciais 3 salários-mínimos.

Apesar das conquistas do PROUNI, Silva (2013) aponta que essa política de ação afirmativa não altera as causas das desigualdades sociais do país, visto que são intrínsecos ao sistema capitalista. Como aponta Mészáros (2002) o sistema de produção capitalista não procura solucionar seus problemas atacando suas causas. O máximo que se faz é focar em seus efeitos e minimizá-los como está sendo implementado pelo PROUNI.

Outro ponto sobre o PROUNI é o fortalecimento da privatização do ensino superior brasileiro, pois como aponta Leher (2004), este programa acaba reconfigurando a ação estatal ao alocar recursos públicos em instituições particulares, em detrimento ao atendimento das demandas das instituições públicas de ensino superior.

Além do fortalecimento do ensino superior em instituições particulares, o PROUNI proporciona aos contemplados pelo programa, uma formação superior com características mercantilistas. Gomes e Oliveira (2012), ao refletirem sobre o tema público<sup>13</sup>-privado comentam que, enquanto este prepara seus egressos exclusivamente para o mercado, aquele tem características de uma formação integrada através do ensino, pesquisa e extensão.

Pode-se afirmar que ações afirmativas que contemplem a educação superior por meio de instituições particulares são importantes na tentativa de redução das desigualdades sociais, porém como aponta Mészáros (2002) a educação só consegue contemplar um mecanismo de transformação social se romper com a lógica mercantilista. Assim, a formulação de políticas afirmativas em universidades públicas é vital para a formação de indivíduos com consciência de seu papel transformador no meio em que se insere.

Arbache (2006) lista as primeiras iniciativas de ações afirmativas envolvendo sistemas de cotas em instituições públicas de ensino superior, a partir de 2002 com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Em 2004 a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira universidade federal que implementou a reserva de vagas para vestibulandos da raça negra.

Após várias iniciativas das próprias instituições públicas de ensino,

---

<sup>13</sup> Neste caso Gomes e Oliveira (2012) se referem ao ensino público com formação integrada por meio do ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da universidade pública, visto que os institutos federais também proporcionam ensino público, porém apresentam características de uma formação técnica.

o governo federal formulou o programa chamado Lei de Cotas. Sendo um programa público, que se insere nas diretrizes de democratização do ensino superior no Brasil, por meio da reserva de 50% das vagas das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Essa Lei de nº 12.711 estabelece que a distribuição das vagas seja subdividida da seguinte forma: os primeiros 50% das vagas serão destinados aos estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta por pessoa de valor igual ou inferior a um salário-mínimo e meio. Os outros 50% serão para estudantes de escolas públicas com renda familiar por pessoa superior a um salário-mínimo e meio. Será ainda levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas em cada Estado de acordo com os dados do censo demográfico de 2010, do IBGE (BRASIL, 2015c).

### **Diálogo com Bourdieu**

Apesar da existência de programas públicos como o PROUNI e a Lei de Cotas, existe uma dificuldade estrutural em promover a equidade no acesso ao ensino superior e por consequência na mudança dos perfis dos estudantes universitários e graduados brasileiros. Isso é fruto de distribuição desigual de recursos ou capitais na sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Segundo Bourdieu e Passeron (2008) esses recursos são distribuídos pelas famílias dos estudantes e se convertem em sucesso educacional. Os recursos podem ser de natureza econômica, social, cultural e simbólica, trazendo à tona quatro conceitos que permeiam grande parte da obra de Bourdieu. São eles: Capitais econômico, social, cultural e simbólico.

O capital econômico se caracteriza pelos investimentos, pelas rendas, pelo dinheiro e pelas posses dos agentes. Em uma sociedade capitalista, independente do campo onde a pesquisa é realizada, o capital econômico e a lógica mercadológica sempre possuem um papel central ou relevante. Segundo Neto (2013, p. 49) “o capital econômico pode ser definido em termos de recursos econômicos disponibilizados pela família para cobrir os custos diretos e indiretos com o processo escolar”.

Bourdieu conceitua capital social como “conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações” (BOURDIEU, 1998, pg.67). O capital social é compreendido em nível individual de cada pessoa, apesar de não ser redutível as suas propriedades biológicas. Ou seja, o capital social transcende ao indivíduo como um ser humano e se

concentra nas relações que esse indivíduo possui. Para Bourdieu (1998) o capital social, por meio dessas relações, tem a capacidade de aferir rendimentos diferentes para pessoas com capital econômico ou capital cultural equivalente.

Bourdieu (1998) explica o conceito de capital cultural demonstrando que alunos provenientes de classes sociais distintas possuem desempenhos escolares desiguais. E essa divergência de aproveitamento é fruto de uma transmissão doméstica de um determinado capital cultural valorizado pela escola. Bourdieu (1998) demonstra que o rendimento escolar depende do capital cultural investido pela família e que o rendimento econômico do certificado escolar depende do capital social que cada pessoa obtém.

Já o capital simbólico é o prestígio, a honra e o status que o agente possui em determinado campo. O capital simbólico é como uma síntese dos demais tipos de capital (social, cultural e econômico). Além dos capitais econômico, social, cultural e simbólico, a questão da cor ou raça também influencia na dificuldade de amenização das desigualdades de acesso ao ensino superior.

Dados da PNAD de 2013 demonstram que a taxa de frequência líquida da população brasileira de 18 a 24 anos que cursa o ensino superior e que se autodeclararam da cor branca é de 23,5%. Já os pretos ou pardos, que correspondem a raça negra, têm um percentual de 10,8%. Segundo Neto (2013) as diferenças de desempenho entre estudantes de cor ou raça distintas permanecem mesmo entre estudantes com as mesmas faixas de renda.

E por fim, temos as questões subjetivas que influenciam as decisões educacionais das pessoas em todas as classes sociais através do *habitus*. Segundo Bourdieu (2002), o *habitus* é a interiorização das estruturas sociais e o princípio gerador de pensamentos e atitudes. A consequência disso é que quanto mais capital econômico e cultural as pessoas possuírem, melhores decisões educacionais (onde estudar? Qual profissão escolher?) serão tomadas.

Assim, Bourdieu (1998) defende a ideia de que pessoas com baixo capital econômico e cultural têm grandes chances de fazerem maus investimentos escolares, por serem desprovidos dos instrumentos que possibilitam enxergarem as oportunidades potenciais que do ponto de vista formal, são ofertadas a todos.

Os pontos elencados demonstram a dificuldade em modificar o perfil dos estudantes do ensino superior no país através de programas públicos focais, visto que os problemas são estruturais. A melhoria dos sistemas educacionais e das condições de vida em geral não conduz, necessariamente, a uma redução das desigualdades entre as classes sociais.

Bourdieu e Passeron (2008) afirmam que a expansão educacional

não é um mecanismo de universalização de oportunidades, mas sim de um instrumento de reprodução das relações de dominação entre as classes sociais, principalmente, através da transmissão do capital cultural entre as famílias.

## Perfil dos graduados no Estado de Mato Grosso

Segundo o Censo da Educação Superior do INEP, o Estado de Mato Grosso possuiu uma expansão considerável no período de 1996 aos dias atuais. O número de IES passou de 23 (em 1996) para 61 em 2013. O quantitativo de vagas em 1996 era de 8.396, sendo 38,66% públicas e 61,34% privadas (BRASIL, 2015a).

Já em 2013 eram 56.515 vagas, significando um aumento percentual de 673,11% ao comparar com 1996. Em 2013 a rede pública representava 22,38% das vagas e o ensino privado 77,62, demonstrando que houve um crescimento da predominância do privado frente o público (BRASIL, 2015a).

Essa caracterização da Educação Superior suscita os seguintes questionamentos: A Expansão do Ensino Superior em Mato Grosso está sendo acompanhado por sua democratização? Os cursos universitários de alta, média e baixa demanda estão sendo ocupados por estudantes que representam o mesmo perfil populacional de cor e raça do estado de Mato Grosso? Para respondê-los verificamos qual o perfil da população estadual nos anos de 1991, 2000 e 2010 e comparamos com o perfil do graduado no mesmo intervalo de tempo.

Segundo o IBGE (tabela 1), em 1991 o Estado possuía uma população de 2.026.069 pessoas. Os pardos representavam a maior parcela da população com 54,42%, seguidos dos brancos com 40,56%. Os pretos, amarelos e indígenas representavam cerca de 6%.

Já em 2010 com uma população de 3.035.122, Mato Grosso apresentou um retrato parecido com o de 1991 com os pardos e brancos representando 89,92% da população. Observou-se um aumento das pessoas pretas para 7,43% e um modesto crescimento dos indígenas e amarelos.

**Tabela 1- População residente, por cor ou raça em Mato Grosso**

Cor ou raça	Variável X Ano					
	População residente (Pessoas)			População residente (Percentual)		
	1991	2000	2010	1991	2000	2010
<b>Branca</b>	821.808	1.104.962	1.128.086	40,56	44,11	37,17

<b>Preta</b>	79.194	141.305	225.627	3,91	5,64	7,43
<b>Amarela</b>	5.774	9.984	35.834	0,28	0,40	1,18
<b>Parda</b>	1.102.665	1.200.602	1.601.177	54,42	47,92	52,75
<b>Indígena</b>	16.549	29.196	43.226	0,82	1,17	1,42
<b>Sem declaração</b>	79	19.196	1.172	0,00	0,77	0,04

Fonte: Sidra/ IBGE – Censo Demográfico

Bourdieu e Passeron (2008) procuraram demonstrar a fragilidade da democratização da Educação Superior a medida que escolhas dos cursos de graduação possuem determinantes sociais. A consequência disso é que as carreiras universitárias com maior prestígio na sociedade são compostas em sua maioria por pessoas brancas do sexo masculino (BOURDIEU, 1999).

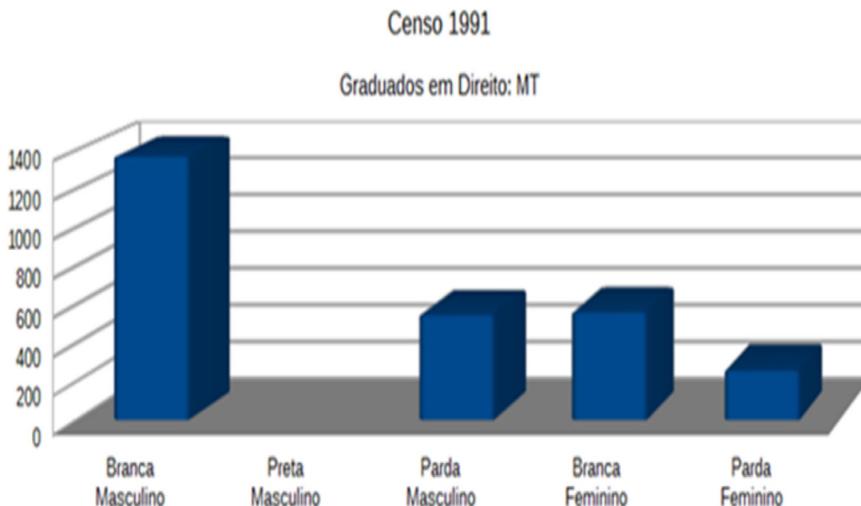
Para verificar a hipótese de Bourdieu e Passeron (2008) foram escolhidos cursos de alta demanda (Medicina e Direito) e um curso de baixa demanda (Serviço Social) na tentativa de verificar se o perfil desses graduados reflete o retrato populacional do Estado.

## Direito

Os três últimos Censos Demográficos apresentaram os graduados em Direito com os seguintes números em Mato Grosso: 2.747 pessoas em 1991, 5.112 no ano 2000 e 17.078 em 2010, distribuídos de acordo com os gráficos 1 a 3. Dos três cursos pesquisados a maior expansão de graduados foi verificada no curso de Direito com um aumento percentual de 86,09% em 2000 e de 234,07% em 2010.

Essa expansão significativa dos graduados em Direito foi fruto do ensino privado, pois em 2010, Matos Grosso possuía 27 cursos de Direito, sendo 24 privados e 3 públicos (BRASIL, 2015a).

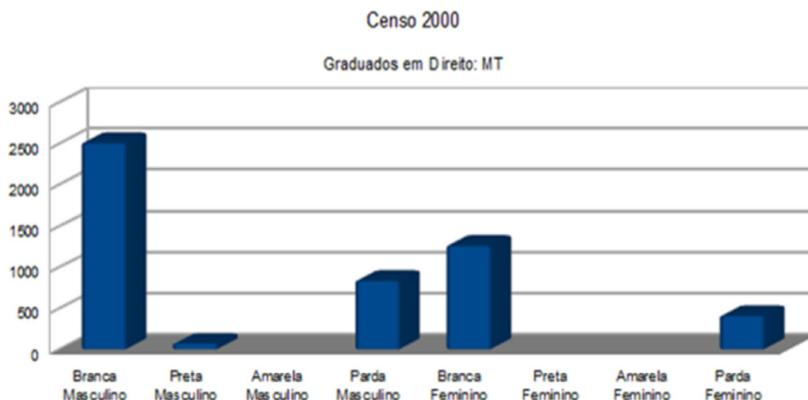
Gráfico 1 – Graduados em Direito por Cor ou Raça e Sexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991.

Conforme o gráfico 1, os graduados em Direito em 1991 se dividiam entre brancos (70,44%) e pardos (29,56%). Dentre os brancos, 70,85% são homens e 29,15% mulheres. Já entre os pardos 67,73% é composto por homens e 32,27% mulheres. Do total de graduados, os homens correspondem a 69,93% e as mulheres representam 30,07%.

Gráfico 2 – Graduados em Direito por Cor ou Raça e Sexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000.

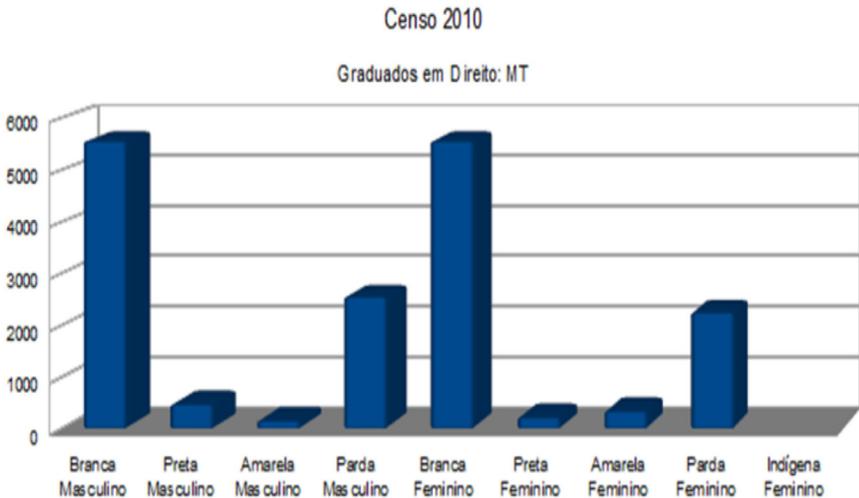
O Censo de 2000 apresentou algumas modificações no perfil dos graduados em Direito, dentre elas a presença de pessoas da cor preta, representando 1,49% da amostra. Contudo, os entrevistados que se autodeclararam da cor branca permanecem como a maioria com um percentual de 73,94%, seguidos dos pardos com 24,57% do total.

Dentre os brancos, houve uma pequena diminuição percentual do sexo masculino (de 70,85% em 1991 para 66,53% em 2000), acompanhado de um aumento proporcional da taxa feminina que representava 29,15% em 1991 e subiu para 33,47% em 2000.

Entre os pardos o percentual entre os sexos se manteve praticamente o mesmo, fazendo com que os homens correspondessem a 67,03% e as mulheres 32,97%. Para as pessoas da cor preta, 100,00% eram homens.

Do total da amostra, houve uma diminuição percentual dos graduados em Direito do sexo masculino (de 69,93% em 1991 para 67,15% em 2000) e um aumento do sexo feminino que cresceu de 30,07% em 1991 para 32,85% em 2000.

Gráfico 3 – Graduados em Direito por Cor ou Raça e Sexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

O Censo Demográfico de 2010, conforme o gráfico 3, demonstra uma mudança no perfil dos graduados em Direito, pois aparecem pessoas brancas (65,01%), pretas (4,05%), amarelas (2,90%) e pardas (28,04%) e de ambos os

sexos, apesar de permanecer uma predominância dos entrevistados da cor branca.

Na participação percentual das mulheres, também houve um crescimento relevante. Dos graduados brancos, 50,01% correspondem as mulheres e 49,99% aos homens. Dentre os amarelos 31,11% são homens e 68,89% são mulheres, entre os pretos 68,45% são homens e 31,55% mulheres, e dos graduados pardos 53,16% são homens e 46,84% são mulheres.

Do total de entrevistados 51,08% são homens (contra 69,93% em 1991 e 67,15% em 2000) e 48,92% são mulheres (contra 30,07% em 1991 e 32,85% em 2000), demonstrando a evolução percentual feminina, representando quase a metade da amostra.

Em 2010 foi a segunda vez que apareceu a cor preta no perfil dos graduados em Direito, apesar da cor parda aparecer com percentuais consideráveis nos três Censos pesquisados. Isso demonstra que a raça negra (pretos e pardos) possuem diferenças internas quanto a sua representatividade na Educação Superior.

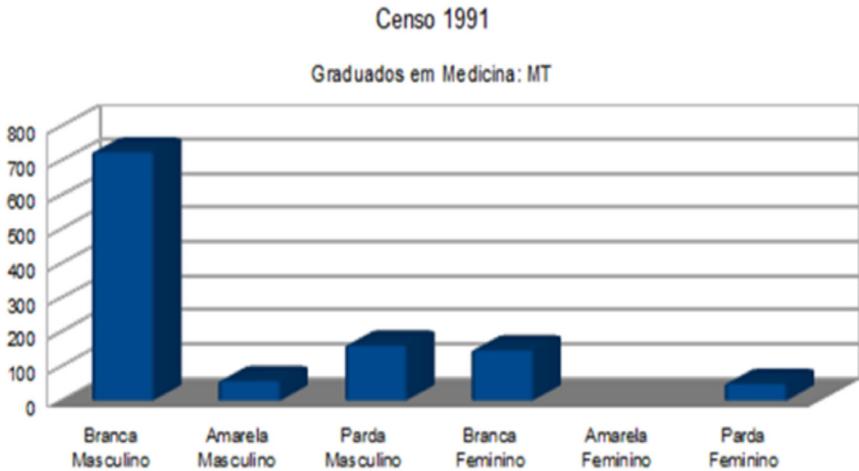
O próprio Bourdieu (1998) faz críticas ao imperialismo cultural norte-americano que tenta difundir no Brasil a dicotomia entre brancos e negros, denunciando assim a categoria pardo. Enquanto isso, nos Estados Unidos, as pessoas “de origem mista se mobilizam a fim de que o Estado americano (a começar pelos institutos de recenseamento) reconheça, oficialmente, os americanos mestiços” (BOURDIEU, 1998, pg.26).

Bourdieu (1998) relata que os “mestiços” norte-americanos não querem mais ser recenseados sob a etiqueta exclusiva do negro. Se no Brasil o IBGE não divulgasse o percentual de pardos e pretos (divulgasse apenas a raça negra) não seria possível mensurar que dentro da raça negra há diferenças consideráveis no acesso ao ensino superior.

## **Medicina**

Os graduados em Medicina no Estado de Mato Grosso eram 1.151 em 1991. Com um aumento de 46,39%, o Censo de 2000 registrou 1.685 médicos. Já em 2010 foram 2.421 entrevistados registrando 43,67% de aumento. Os gráficos 4 a 6 demonstram os perfis desses graduados nesses três momentos.

Gráfico 4 – Graduados em Medicina por Cor ou Raça e Sexo

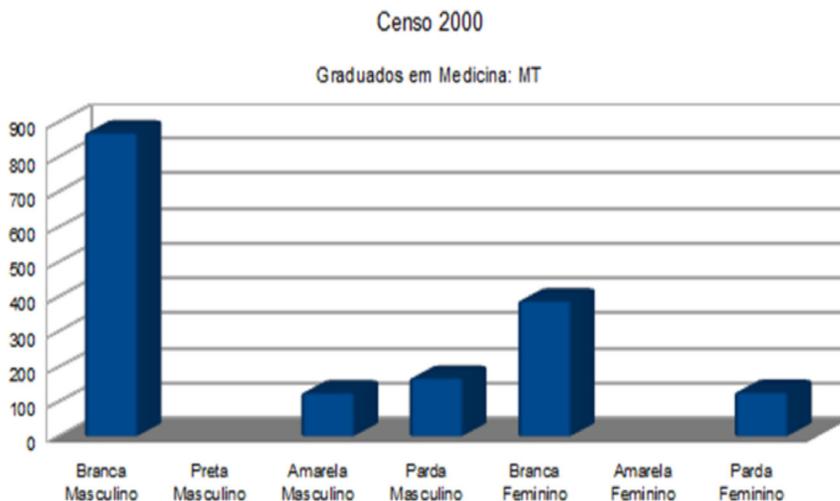


Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991.

O gráfico 4 apresenta o resultado do Censo de 1991 em relação aos graduados de Medicina no Estado de Mato Grosso. O perfil dos entrevistados é dividido em brancos (76,10%), pardos (18,68%) e amarelos (5,22%).

Em relação ao sexo, os homens brancos correspondem a 82,99% e as mulheres brancas são 17,01%. Entre os pardos, 75,81% são homens e 24,19% mulheres, enquanto 100% dos amarelos são homens. Há uma predominância dos homens na amostra com um percentual de 82,53% e de 17,47% de mulheres.

Gráfico 5 – Graduados em Medicina por Cor ou Raça e Sexo



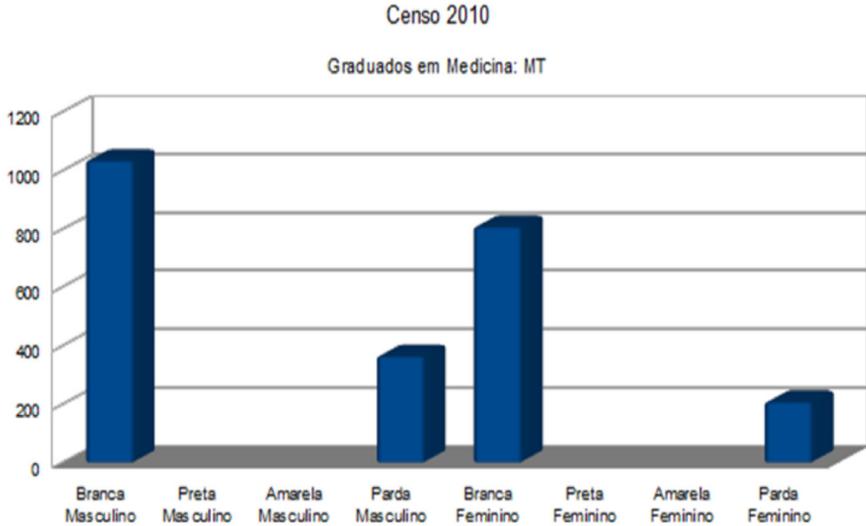
Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000.

No ano de 2000, o Censo retratou que os graduados em Medicina possuem um perfil semelhante ao de 1991, com 74,84% de brancos, 17,62% de pardos e 7,54% de amarelos.

A grande diferença retratada entre os Censos foi o crescimento feminino que passou de 17,47% em 1991 para 30,75% em 2000, enquanto a participação masculina diminuiu de 82,53% em 1991 para 69,25% em 2000.

Essa evolução relativa do sexo feminino também é percebida entre as mulheres brancas (de 17,01% em 1991 para 30,93% em 2000) e nas mulheres pardas que representavam 24,19% em 1991 e cresceram para 43,10% em 2000. Já entre os amarelos a participação masculina permaneceu com 100% dos entrevistados.

Gráfico 6 – Graduados em Medicina por Cor ou Raça e Sexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

O gráfico 6 demonstra que o perfil dos graduados em Medicina no ano de 2010 ficou restrito aos brancos (76,20%) e aos pardos (23,80%). A diminuição dos graduados amarelos fez com que o seu percentual perdesse relevância estatística. Percebe-se que a participação feminina continua com uma tendência de crescimento, representando um total de 42,10% em 2010, enquanto a participação masculina diminuiu para 57,90% do total de recenseados.

Entre os graduados brancos do sexo masculino o percentual diminuiu de 69,07% em 2000 para 56,15% em 2010 e o feminino cresceu de 30,93% em 2000 para 42,10% em 2010. Para os graduados pardos, os homens passaram de 56,90% em 2000 para 63,54% em 2010 e as mulheres diminuíram de 43,10% em 2000 para 36,46% em 2010.

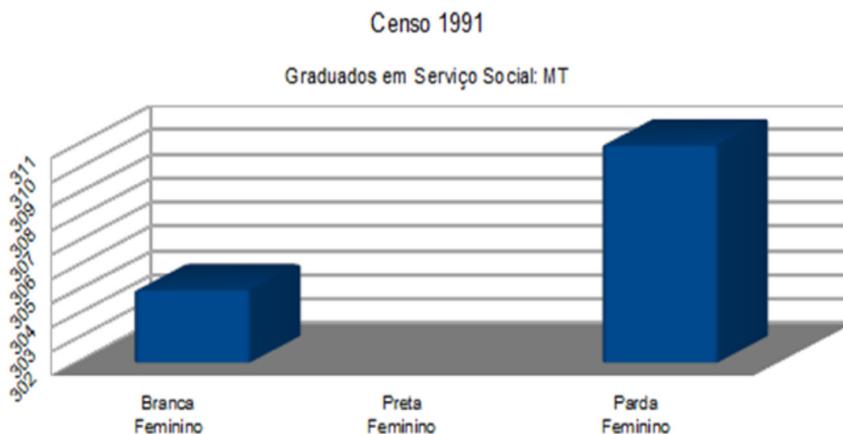
No curso de Medicina que é considerado o de maior demanda, verifica-se o sexo masculino e as pessoas de cor branca com o maior percentual dos graduados e o menor índice de mudança dos três cursos estudados.

Quanto a isso, Bourdieu (1999) apontava que as mulheres estavam separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo, bem como a cor da pele para os negros ou qualquer outro sinal estigmatizador de grupos sociais.

## Serviço Social

Os graduados em Serviço Social em 1991 eram 616 pessoas, no ano 2000 passou para 814 graduados e em 2010 cresceu para 2.174 pessoas entrevistadas pelo IBGE nos Censos Demográficos. Os aumentos percentuais foram 32,14% e 167,07% respectivamente. Os gráficos 7 a 9 retratam esses perfis

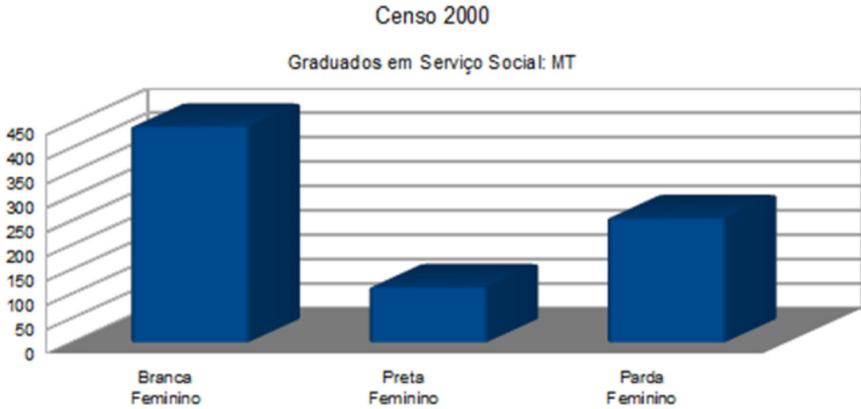
Gráfico 7 – Graduados em Serviço Social por Cor ou Raça e Sexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 1991.

Os graduados em Serviço Social possuíam em 1991 um perfil formado, apenas, por pessoas do sexo feminino, sendo 50,49% representados por pardas e 49,51% brancas.

Gráfico 8 – Graduados em Serviço Social por Cor ou Raça e Sexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000.

Em 2000, o Censo Demográfico demonstrou que houve uma mudança no perfil dos graduados em Serviço Social com a inclusão de pessoas se autodeclarando pretas e representando um percentual de 14,00%, enquanto as pessoas de cor branca e parda permaneceram sendo a maioria por meio dos percentuais 54,54% e 31,46% respectivamente. Todas as recenseadas continuaram sendo do sexo feminino.

Gráfico 9 – Graduados em Serviço Social por Cor ou Raça e Sexo



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

O gráfico 9 demonstra que no Censo Demográfico de 2010 o perfil dos graduados apresentou pela primeira vez uma pequena participação masculina, por meio dos homens pardos.

Os recenseados permaneceram sendo como grande maioria formada por pessoas do sexo feminino, sendo 100,00% das brancas, 100,00% das pretas e 87,43% dos pardos. Os graduados de cor branca representam 48,30% do total da amostra, os pardos 44,30% e as pretos 7,40%.

Percebe-se que nos graduados em Serviço Social, o percentual de pardos e pretos é superior aos cursos de Direito e Medicina. Beltrão e Teixeira (2005) que desenvolvem estudos pela perspectiva teórica de Bourdieu, afirmam que a presença da raça negra (pardos e pretos) na universidade é reduzida, desigual e restrita a áreas de conhecimento de baixa demanda como cursos de Serviço Social, Pedagogia etc.

## **Considerações finais**

As constatações deste trabalho ratificam a tese de Bourdieu (1999) de que a presença branca e masculina aparece de forma desproporcional a das mulheres e dos negros nos cursos de maior prestígio social. Contudo, pode-se observar que a expansão pode promover uma maior democratização no acesso ao ensino superior como no curso de Direito que em 2010 chegou a possuir a metade dos graduados do sexo feminino e uma maior inclusão de pardos, pretos e amarelos.

Outros pontos importantes que devem ser elencados são os seguintes:

a) No quesito cor ou raça, o IBGE utiliza cinco classificações: Branca, preta, parda, amarela ou indígena. Nos resultados apresentados não apareceram graduados indígenas e em alguns cursos não foram registrados os amarelos e pretos nos três Censos. O não aparecimento desses perfis significa que estatisticamente o resultado coletado não tem relevância. Ou seja, não ter relevância estatística é diferente de zero.

Além disso, quando se tem um pequeno número (por exemplo) de médicos indígenas em Mato Grosso, esse número não pode ser divulgado sob pena de essas pessoas serem identificadas, contrariando a Lei de nº 5.534/68 que asseguram a confidencialidade dos dados e o caráter sigiloso das informações prestadas.

b) Os perfis de maiores destaques foram os graduados brancos e pardos. Contudo, ao comparar o perfil dos graduados com o perfil do mato-grossense (tabela 1), verifica-se em todos os cursos que o percentual do

graduado branco é superior ao mato-grossense branco, sendo que em 2010 o percentual dos graduados brancos em Medicina foi 39,03% superior ao percentual da população branca no estado.

Já com os pardos ocorreu o oposto. Seu percentual de graduados é inferior ao da população em Mato Grosso em todos os cursos, inclusive em Serviço Social. Utilizando o mesmo exemplo do graduado em medicina em 2010, verifica-se que o percentual do médico pardo é de 23,80% do total, enquanto que na população residente no Estado, os pardos representam 52,75%.

c) o curso de Direito foi o que mais se expandiu e também o que mais diversificou o perfil dos graduados, apesar das pessoas brancas permanecerem com o maior percentual. Essa maior expansão e diversificação foram movidas pelo ensino privado, pois dos 27 cursos em Direito, 24 eram da rede privada.

d) Já o curso de Serviço Social que é considerado de baixa demanda sofreu pequenas modificações em seu perfil, porém permaneceu sendo formado por pessoas eminentemente do sexo feminino e com maior percentual de pardos e pretos quando comparado com os outros perfis pesquisados.

e) Os dados do INEP revelam uma expansão significativa da educação superior no Brasil e em Mato Grosso. Em Mato Grosso, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior, entre de 1996 e 2013 foram criadas 38 IES principalmente no interior do Estado, o que representou um aumento de 48.119 novas vagas, com predomínio do setor privado.

## Referências

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. *A Política de Cotas Raciais na Universidade Pública Brasileira: Um Desafio Ético*. 129 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BELTRÃO, Kaisô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. *O Vermelho e o Negro: Viés de Cor e Gênero nas Carreiras Universitárias*. Textos para Discussão Ence, nº 19, Rio de Janeiro, 2005.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. *O poder simbólico*. 5. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c. p. 59-73.

\_\_\_\_\_. Introdução a uma sociologia reflexiva. *O poder simbólico*. 5. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 17-58.

\_\_\_\_\_. O campo científico. IN: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. P. 122-155.

\_\_\_\_\_. O Capital Social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M.A. CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. 65 – 69.

\_\_\_\_\_. Os Três Estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M.A. CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. 71 – 79.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Petrópolis, vozes, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas de Educação Superior: Graduação*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 03 de abr. 2015a.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 03 de abr. 2015b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Perguntas frequentes Lei de Cotas*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 02 abr. 2015c.

BUFFA, Ester. O Público e o Privado como Categoria de Análise da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Maria Regina M.; SILVA, Tânia Mara T.da (orgs). *O Público e o Privado na História da Educação Brasileira* – Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005, p.41-58.

CHERQUES, H.R.T. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. Revista de Administração Pública – RAP, Rio de Janeiro 40(1): 27-55, Janeiro/Fevereiro. 2006.

FERREIRA, Suely. Reformas na Educação Superior: De FHC a Dilma Rouseff (1995 – 2011). *Linhas Críticas*, DF, n. 36, p. 455-472, maio/ago.2012.

GILOLO, Jaime. Educação a Distância: Tensões entre o Público e o Privado. *Educ. Soc.*, Campinas, nº. 113, p. 1271-1298, Out.- Dez. 2010.

GOMES, Alfredo M; MORAES, Karine N. *A Expansão da Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Questões para o Debate*. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5848int.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

GOMES, Alfredo M; OLIVEIRA, João F. Educação Superior como Sujeito-Objeto de Estudo. In: GOMES, Alfredo M; OLIVEIRA, João F. de (Orgs.) *Reconfiguração do Campo da Educação Superior*-Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012,

p. 13 – 70.

IBGE. *Metodologia do Censo Demográfico 2010*. Relatórios Metodológicos, volume 41. Rio de Janeiro, 2013.

IBGE. *Síntese de Indicadores Sociais*, 2014.

LEHER, Roberto. *Para Silenciar os Campi*. Educação & Sociedade. Volume 25. nº 88, p. 867-981, outubro de 2004.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

NETO, Arnaldo Lôpo Mont' Alvão. *Estratificação do Acesso ao Ensino Superior no Brasil*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2013.

RISTOFF, Dilvo. O Novo Perfil do Campus Brasileiro: Uma Análise do Perfil Socioeconômico do Estudante de Graduação. *Avaliação*, Campinas, Sorocaba, SP, V. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. *A Ascensão da Diversidade nas Políticas Educacionais Contemporâneas*. Tese (doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2011.

SILVA, Manira Perfeito Ramos. *Prouni: Um programa de inclusão e suas contradições*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

SILVA, Maria das Graças M. da; VELOSO, Tereza Christina M.A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. *Séries Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, nº 30(jul/dez 2010). Campo Grande: UCDB, 2010. P. 221 – 235.

**Data de recebimento: 17.01.2016**

**Data de aceite: 09.06.2016**



# A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA ALÉM DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL<sup>1</sup>

## THE PERMANENCE OF STUDENTS IN HIGHER EDUCATION BEYOND THE STUDENT ASSISTANCE

Maria das Graças Martins da Silva<sup>2</sup>

Patrícia Simone Nogueira<sup>3</sup>

**RESUMO:** O texto analisa indicadores sobre a permanência na educação superior, bem como explora as ideias que lhe fundamentam. Para cumprir o objetivo, utiliza pesquisa documental (produção de textos e legislação) e dados estatísticos com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os resultados apontam que de 2007 em diante, mesmo considerando o aporte crescente de recursos, a taxa de concluintes vem declinando, o que no texto é examinado no contexto das políticas educacionais. Na produção textual, por sua vez, prevalecem os estudos sobre estudantes em situação de vulnerabilidade e o reconhecimento de que a assistência estudantil é vital para a trajetória acadêmica. Conclui-se que a permanência é passível de ser abordada sob dois ângulos, sem oporem-se: como assistência material e pedagógica aos carentes economicamente e/ou discriminados socialmente e como ações institucionais qualificadoras para o universo dos discentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação superior, acesso, permanência, assistência estudantil.

**ABSTRACT:** The paper analyzes indicators of permanence in higher education, as well as explores the ideas that underlie it. To perform the objective, uses documentary research (production of texts and legislation) and statistical data, based

---

<sup>1</sup> Este estudo fez parte de pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas de Educação Superior (GEPDES/UFMT), do qual participa o autor, e integram as pesquisas intituladas: "Acesso e permanência no processo de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", financiada pelo CNPq; "Políticas da Expansão da Educação Superior no Brasil", financiada pelo OBEDUC; "Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB", que envolve pesquisadores de quatro regiões do país, vinculados à Rede Universitas BR; e "Políticas de Educação Superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na Região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência", financiada pela FAPEMAT.

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. gracams2@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Professora da Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. patricianogueira.ppj@gmail.com

on Anísio Teixeira National Institute of Studies and Educational Research (INEP). The results show that from 2007 onwards, even considering the contribution of resources, the graduates' rate is declining, what, in the paper, is examined in the educational policies' context. In textual production, in turn, prevail the studies on students in a vulnerable situation and the recognition that student assistance is vital to academic trajectory. It concludes that the permanence is likely to be approached from two angles, without oppose, as materials and pedagogical assistance to economically disadvantaged and/or socially discriminated and as qualifying institutional actions for the students' universe.

**KEYWORDS:** higher education, access, permanence, student assistance.

A permanência do estudante na educação superior pode ser atribuída a diversos fatores: a experiências pessoais que antecedem o ingresso, ao que se apresenta no percurso acadêmico (questões de âmbito institucional ou não), ao que se tem como projeção de vida futura, entre tantos outros. Para tornar mais complexa essa questão, é possível que os fatores causais se relacionem, sem uma responsabilidade exclusiva.

A problemática, pois, abrange uma teia de elementos, de várias ordens. Mapeá-los ou dimensioná-los comporta incertezas e complexidades que devem ser levadas em conta nos estudos e nas intervenções políticas e pedagógicas.

Cabe, ainda, considerar que, eventualmente, “não permanecer” pode não significar para o estudante perda ou fracasso, mas, sim, mudança com sentido de nova experiência ou conquista.

A luz dessa abrangência, o presente texto propõe-se a analisar as principais ideias que fundamentam o entendimento de permanência na educação superior. Na pesquisa realizada há um destaque para a realidade das universidades federais, tendo em vista a centralidade da política de permanência nesse âmbito e a vivência profissional das pesquisadoras em tal espaço.

O estudo utiliza pesquisa documental, destacando a produção de textos acadêmicos sobre o tema da permanência, bem como a legislação vinculada. Para fins de pesquisa, as duas fontes são consideradas documentais por caracterizar obra autoral escrita ou, de outra parte, normatização instituída. Na coleta dos textos acadêmicos não havia intenção de realizar propriamente um estado do conhecimento (ou estado da arte), visto que não se produziu uma categorização sobre a produção pesquisada, delimitada no tempo. Especificamente na busca em livros e artigos procedeu-se a um caminho aberto, alea-

tório, trilhado de acordo com as possibilidades de identificação da produção, inclusive tendo em vista a sua dispersão em veículos de publicação. Na busca em teses e dissertações foi consultado o portal Domínio Público (biblioteca digital do Ministério da Educação).

Além disso, vale-se de dados estatísticos, sobretudo, com base no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

### **Retratos da educação superior: uma aproximação à questão da permanência**

O marco do debate da permanência do estudante na educação superior liga-se ao preceito legal da assistência estudantil, aprovado no ano de 2007. Com o argumento de promover a permanência do estudante, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Decreto nº 7.234/2007), fomenta os recursos destinados à assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino (IFES). Em 2008, as universidades federais foram contempladas com R\$ 101.192.402,16; já em 2012, o recurso se elevou para R\$ 603.787.226,19<sup>4</sup>, o que representou um aumento de 496,67%.

Destaca-se, ainda, que o orçamento das universidades federais passou de 6,4 bilhões, em 2003, para 25,9 bilhões em 2012, aumento excepcional, sobretudo, com repercussão na expansão de instituições, vagas e matrículas, com base na implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a partir de 2007 (ANÁLISE SOBRE A EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS, 2012).

No entanto, pesquisas mostram que, apesar de aumentar o investimento, a taxa de concluinte do estudante não resulta em dados positivos no período seguinte a tais medidas (VARGAS; PAULA, 2011). O fato incita a que se investiguem os elementos implicados na questão do abandono dos estudos, o que comporta uma extensão de possibilidades explicativas, porque se conecta a aspectos sociais, políticas públicas vigentes, ações localizadas no plano institucional, peculiaridades do processo pedagógico, decisões de caráter pessoal dos estudantes, entre tantos outros.

Para uma primeira aproximação ao que se discute cabe atentar a dados afetos a vagas, inscritos, ingressos e concluintes das universidades federais, de modo a vislumbrar sua evolução, em série histórica.

A Tabela 1, a seguir apresentada, adota o ano inicial de 1998, visto que é a partir de 1995 que dados da educação superior foram disponibilizados

<sup>4</sup> Painel de Controle do MEC, na *home page* do MEC, com acesso em fevereiro de 2014.

pele INEP, tornando possível calcular a taxa de concluintes, obtida a partir número de concluintes transcorridos quatro anos após o seu ingresso. Os dados são atualizados até 2013, tendo em vista a última publicação do INEP, até o momento da realização do levantamento.

Tabela 1. Vagas, inscritos, ingressos e concluintes nas universidades federais no Brasil, de 1998-2013

<b>Ano</b>	<b>Vagas</b>	<b>Inscritos</b>	<b>Ingressos</b>	<b>Concluintes</b>	<b>Taxa de concluintes</b>
1998	86.864	813.118	85.377	50.906	73,17
1999	90.937	888.472	90.327	56.794	75,97
2000	112.826	1.085.270	110.173	56.070	67,62
2001	110.928	1.092.247	108.827	62.385	73,07
2002	113.263	1.126.126	111.841	68.001	75,28
2003	109.184	1.151.332	108.466	78.454	71,21
2004	109.802	1.171.720	108.953	82.761	76,05
2005	116.348	1.179.439	114.833	83.020	74,23
2006	132.203	1.188.194	130.285	80.095	73,84
2007	139.875	1.188.613	136.834	84.674	77,72
2008	150.869	1.234.479	145.062	79.764	69,46
2009	186.984	1.177.317	184.708	86.348	66,28
2010	218.152	1.936.658	222.126	88.106	64,39
2011	231.530	2.977.983	224.950	92.429	63,72
2012	239.942	3.804.214	238.594	89.709	48,57
2013	245.933	4.235.198	233.693	99.343	44,72

Fonte: INEP/MEC.

Em relação às vagas, nota-se que a partir de 2003/2004 os números indicam um crescimento ininterrupto, com destaque para 2007 adiante (de 2007 a 2013 houve uma ampliação de 75,82% das vagas), inferindo-se que isso se deve ao impacto dos programas de expansão das universidades federais, sobretudo o REUNI.

No período estudado, de 1998 a 2013, os inscritos apresentam um crescimento de 420,86%, ao passo que os ingressantes configuram 173,72%. Cabe destacar que no período de 2009-2010 e de 2010-2011 houve crescimento 64,50% e 53,77%, respectivamente, no número de inscritos. Esse aumento, possivelmente, ocorreu devido à implantação, em 2010, do Sistema de Seleção

Unificada (SISU), que promoveu um número mais elevado de inscritos, seja pela abrangência nacional do processo seletivo das universidades federais ou pela gratuidade na inscrição do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o segmento dos estudantes concluintes do ensino médio em escola da rede pública e para membro de família de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Já a ampliação de ingressantes ocorre nos anos de 2008-2009 (27,33%) e de 2009-2010 (20,26%), em decorrência do crescimento de vagas no citado período.

Os concluintes, por sua vez, podem ser avaliados pela taxa respectiva, como antes explicado, calculada pelo número de concluintes, tendo transcorrido quatro anos do seu ingresso. Ao verificar a série histórica, tem-se que de 1998 a 2006 há uma oscilação entre o percentual mínimo de 67,62% (ano 2000) ao máximo de 75,28% (ano 2002). Em 2007, apresenta-se o pico (77,72%), certamente, ainda não resultante das medidas do PNAES e do REUNI (ambos criados nesse ano).

De todo modo, tem-se o fato marcante de que de 2007 em diante, mesmo considerando o aporte crescente de recursos, a taxa de concluintes vem declinando, e o destaque a essa questão importa porque se trata do percurso acadêmico finalizado do estudante. Em 2013, chega aos impressionantes 44,72%. A tendência de queda no quesito induz a acreditar que o crescente investimento de verbas não é capaz de, por si, impactar positivamente sobre o número de estudantes concluintes. Provavelmente, as respostas precisam considerar o conjunto das políticas de ingresso, expansão e permanência.

Ainda sobre a taxa de concluintes dos cursos de graduação presencial é oportuno observar a evolução por categoria administrativa e por organização acadêmica, o que pode ser vislumbrado na Tabela 2.

Tabela 2. Taxa de concluintes dos cursos de graduação presenciais, segundo a categoria administrativa e organização acadêmica no Brasil, de 2002-2013

Períodos	Total		Universidades		Centros Universitários		Faculdades		CET/FaT/IF/CEFET	
	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado	Pública	Privada	Público	Privado
2002/2005	69,72	56,49	72,92	60,22	51,02	68,50	56,93	45,48	51,86	62,97
2003/2006	68,55	55,60	71,85	59,22	47,14	70,31	60,82	44,94	36,51	78,74
2004/2007	67,38	55,45	70,59	61,63	62,72	55,57	59,21	48,99	32,27	55,97
2005/2008	65,04	55,26	67,34	61,75	70,88	55,16	65,57	52,30	70,02	45,26
2006/2009	63,15	55,52	65,32	61,11	47,50	58,45	68,54	49,17	23,17	-
2007/2010	59,77	55,00	61,94	55,57	39,80	64,31	72,88	50,71	23,86	-
2008/2011	55,21	44,08	56,99	42,06	37,86	47,15	54,48	44,68	31,77	-
2009/2012	51,38	58,23	57,72	53,63	126,81	65,27	68,29	59,64	27,69	-
2010/2013	50,48	52,78	51,28	50,44	74,79	57,38	57,11	52,98	28,80	-

Fonte: Adaptado pelas autoras (Apresentação realizada por VELOSO, 2013, INEP/MEC)

Em relação ao setor público, verifica-se que a taxa de conclusão traz um quadro de queda contínuo, começando com 69,72%, em 2002/2005, e caindo para 50,48%, em 2010/2013. No setor privado, mantém-se certa regularidade no período, em torno de 55%, exceto em 2008/2011, cujo índice foi de 44,08%.

Os indicadores informam que as universidades públicas apresentam taxas de concluintes que caem sistematicamente (72,92%, em 2002/2005; 51,28%, em 2010/2013), assim como no setor privado, embora ali de forma menos enfática (60,22%, em 2002/2005; 50,44%, em 2010/2013). Igualmente, como destaque, os institutos federais de ensino tecnológico indicam oscilação e queda drástica no último período examinado (51,86%, em 2002/2005; 70,02%, em 2005/2008; 27,69% em 2009/2012).

É, assim, possível constatar, no que se refere à taxa de concluintes, que há um nó a ser desvendado em relação ao setor público, visto que os números impactam e preocupam.

Nessa linha, sondando elementos explicativos, é interessante atentar ao número de concluintes do ensino médio e ao de vagas e inscritos na educação superior.

Nota-se o contraste entre egressos do ensino médio das escolas pú-

blicas e privadas, que, em 2012, indicava 85,30% e 14,70%, respectivamente. Em números absolutos são 1.897.760 estudantes egressos no setor público e 327.008 no setor privado. Os dados apontam que o caminho “natural” da maioria dos egressos, por sua origem escolar, seria a educação superior pública. Entretanto, nesse nível de ensino, segundo o ano de 2013, há uma inversão: tem-se 15,33% de vagas no setor público e 84,67% no privado.

Em termos de ocupação de vagas na educação superior, os dados mostram que no setor público tem-se 86,93% de vagas ocupadas e no setor privado 51,47% (INEP/MEC, 2013).

Pelos números apresentados é possível vislumbrar a realidade excludente do sistema de educação superior, estruturado de forma a não contemplar a demanda majoritária. Isso pode ser analisado em relação ao processo de ingresso nesse nível de ensino, no entanto, sua repercussão sobre a permanência deve ser considerada, de igual forma.

São dados reveladores, ainda:

- O percentual de jovens de 18 a 24 anos na educação superior soma 14,4% (IBGE, 2011), o que permite vislumbrar o tamanho do desafio em relação à expansão do sistema, sem perder de vista a demanda por educação pública;

- 43% é o percentual de jovens de 18 a 24 anos que trabalham e possuem renda de até 1 salário mínimo (IBGE, 2012), mostrando que há uma legião de jovens em situação de carência material, o que, de certo, interfere na decisão do seu ingresso e das chances de permanência na educação superior;

- Do total das matrículas no Brasil, tem-se 11,09% no setor público no período noturno, ao passo que no setor privado, no noturno, são 51,97% (INEP, 2013). Está, assim, posto o desafio para o setor público expandir-se no noturno com vistas a atender os que necessitam trabalhar, e, para os que já inseridos no sistema, o desafio de promover a conciliação entre estudo e ocupação profissional;

- O percentual de negros e pardos nas instituições federais de ensino é de 30%, ainda que esse grupo represente 51% da população brasileira (RISTOFF, 2013), o que indica a necessidade de uma política de ingresso e de permanência articuladas, de vulto e em constante avaliação.

Diante do quadro gerador e revelador de contradições, assumem importância as pesquisas que abordam essa realidade por suscitarem aspectos da realidade, por vezes, pouco esclarecedores pela mera observação dos números.

## Panorama das pesquisas acadêmicas sobre permanência

A produção de pesquisas que versam sobre a permanência integra os estudos de Araújo (2012), permitindo-lhe identificar quando, na linha do tempo, a mesma se torna mais evidente:

A ênfase na categoria permanência na educação superior ocorre no Brasil após a expansão significativa de cursos e instituições nos anos 1990 na esfera privada e mediante a instauração de políticas públicas voltadas à expansão da educação superior nas instituições públicas, a partir dos anos 2000. Outro fator que contribuiu para o desenvolvimento de estudos sobre a permanência foi o desenvolvimento de políticas focais que acentuaram a importância do acesso e da permanência das chamadas minorias qualitativas, a partir da perspectiva da inclusão. (ARAÚJO, 2012, p. 4).

Araújo (2012) ainda explica que o tratamento conceitual da permanência não é localizado na literatura consultada; no entanto, percebe que se associa a manutenção do estudante ao longo do curso, até integralizá-lo. Destaca que a permanência pode ser traduzida por uma diversidade de situações, que indicam alterações no percurso, a exemplo de permanecer não necessariamente no curso de ingresso (em outro curso ou em outra IES) ou permanecer além do período de integralização de um curso.

O presente estudo apurou textos sobre permanência do estudante da educação superior. Segundo o portal Domínio Público (biblioteca digital do Ministério da Educação), utilizando a palavra-chave “permanência”, no nível de Mestrado, há 47 dissertações, das quais cinco se referem à educação superior. No nível de Doutorado, se apresentam seis teses, sendo duas relacionadas à temática em pauta.

Os títulos das sete teses e dissertações que lançaram permanência como palavra-chave são a seguir descritos, segundo a produção de 2008 a 2010:

- Políticas educacionais: a trajetória de estudantes para o acesso à educação superior (MESADRI, 2008);
- Políticas de Educação Superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006) (CAVALCANTE, 2008);
- O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas (DUARTE, 2010);
- Antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em uma

instituição de ensino superior (TIBOLA, 2010);

- A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas (CARVALHO, 2010);
- Na trilha do Prouni: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina (KRAMES, 2010);
- Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa (SANTOS, 2009).

Nos textos examinados, em síntese, mesmo reconhecendo as especificidades das pesquisas, o enfoque sobre a permanência predomina sobre a questão dos estudantes em situação de vulnerabilidade, retratando-se suas dificuldades de permanecer nos estudos.

Cabe destacar na tese de Santos (2009) o conceito atribuído à permanência como o ato de “durar no tempo”, a seu ver, imbuído de possibilidades de constância e de transformação. A abordagem evidencia dois aspectos importantes para a compreensão do tema: o tempo da constância (capaz de promover a maturação dos estudos e das relações implicadas no processo) e o tempo da transformação (terminal e sinalizador de avanços). Assim sendo, a permanência revela as qualidades de determinado percurso, ao mesmo tempo em que indica outras passagens.

Por sua vez, a busca em artigos, livros ou capítulos de livro mostra que os estudos sobre a permanência se apresentam mesclados ou mesmo diluídos em temas correlatos, como evasão, assistência estudantil, estudantes de classe popular, entre outros, o que dificultou a apreensão exclusiva por meio da palavra “permanência”. Tal dispersão levou as pesquisadoras a uma seleção que priorizasse textos avaliados por elas como relevantes para a compreensão do tema e que enfatizassem o debate da permanência. Dessa forma, o que segue expõe esse material selecionado, com base em artigos e capítulos de livro<sup>5</sup>.

Nessa apuração, localizou-se um número significativo de estudos com foco na permanência de jovens de classes populares, num primeiro momento apresentados em bloco, a seguir.

Cruz Filho *et al.* (2010), ao pesquisarem as classes populares que integram universidades públicas no estado da Paraíba, identificaram as seguintes dificuldades para a permanência: custo de transporte; distância entre residência e universidade; deficiência de ensino referente ao grau anterior;

---

<sup>5</sup> A coleta de dados sobre a produção textual do tema permanência faz parte das pesquisas que as autoras participam, no âmbito do Projeto OBEDUC 2012/Capes (“Políticas da expansão da educação superior no Brasil”) e da FAPEMAT (“Políticas de educação superior no Brasil pós-LDB/1996: impactos na região Centro-Oeste com enfoque no ingresso e permanência”).

filhos por cuidar; falta de incentivo familiar; falta de acompanhamento psico-acadêmico; falta de vocação ou identificação com o curso escolhido; medo de greves; falta de informações acadêmicas; desorganização da instituição; falta de professores; excesso de disciplinas por período; dificuldade de aquisição de material didático, livros ou cópias xerografadas; falta de subsídios para se manter na instituição; falta de tempo para estudar; dificuldade nas disciplinas e de acesso à *internet*. Enfim, um leque extenso e variado de indicadores, o que, em si, sinaliza a abrangência dos fatores explicativos para a permanência ou não do estudante.

Néres *et al.* (2010, p. 124), por sua vez, estudando a permanência na Universidade Federal de Rondônia, entendem que o estudante ingressante “[...] depende de um acolhimento por parte da mesma”, e que os fatores que contribuem para a não permanência na educação superior daqueles de origem popular ligam-se não apenas às condições econômicas, mas as que se relacionam a dificuldades que os estudantes têm para acompanhar os conteúdos de ensino, em razão de deficiências na formação escolar antecedente.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2010, p. 136) também acreditam que: “[...] a permanência dos estudantes da universidade pública deve ser entendida como uma ação para além das de assistência, baseada, exclusivamente, em suas condições socioeconômicas.” Estaria, sim, ligada às condições estruturais da universidade, que dizem respeito aos aspectos culturais, políticos, esportivos, acompanhamento docente, salas, laboratórios, bibliotecas, etc. Isso considerando, a assistência estudantil, para os autores, envolve um conjunto de programas articulados.

Por seu turno, a pesquisa de Souza *et al.* (2010, p. 150) sobre as condições de ingresso e permanência de estudantes de origem popular na Universidade Federal do Amapá conclui que os mesmos “[...] estão conseguindo chegar a uma instituição pública, mas não estão conseguindo permanecer, pois os dados mostram que esses estudantes não têm dinheiro suficiente para manter-se na UNIFAP.”

A propósito dessa questão, vale ressaltar o estudo de Amaral (2013), indicando que somente os que residem em domicílios com renda *per capita* a partir de dois salários mínimos teriam condições de arcar com os gastos necessários para a manutenção dos estudos em uma instituição de ensino superior.

Teixeira (2011), estudando os universitários de origem popular da Universidade Federal de Sergipe, mostra que a chegada desse grupo à universidade se configura, para eles, como uma construção de longo tempo, entre tentativas e empreendimentos. Permanecer, por sua vez, não é menos

problemático, visto que requer acionar táticas, incluindo o uso daquilo que a instituição oferece, embora convivendo com a incerteza sobre a renovação de benefícios recebidos.

Zago (2006), nessa direção, pondera que a desigualdade de oportunidades é construída durante toda a vida escolar dos candidatos, e, portanto, para esses jovens, o ingresso na educação superior não é um acontecimento tão evidente ou natural. A seu ver: “O êxito no vestibular é sempre recebido com surpresa [...]” e a escolha do curso passa pelo que se mostra possível, ou seja, submete-se ao que represente menor chance de exclusão (p. 231). Adentrando na instituição formadora, o quadro se torna mais complexo:

Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas, etc.). (ZAGO, 2006, p. 235).

Vargas (2011), lendo em sua pesquisa os egressos da Universidade Federal de Minas Gerais e as conexões entre assistência estudantil e a inserção profissional, mostra dados do INEP/MEC sobre os concluintes da educação superior, segundo as variáveis social e racial: em 2004, o percentual de brancos, asiáticos e ricos era maior entre os concluintes do que entre os ingressantes, enquanto o percentual de negros, pardos e pobres entre os ingressantes era maior do que entre os concluintes. Por sua vez, mostra que a diplomação teve efeito positivo para os egressos de classes populares, diminuindo ou amenizando a influência da origem social e oferecendo-lhes condições semelhantes no mercado de trabalho às obtidas pelos egressos de classes mais favorecidas. Também ficou evidenciado o impacto positivo da assistência estudantil, uma vez que os egressos beneficiados, participantes da pesquisa, concluíram os estudos e, ao portar o diploma, ascenderam socialmente em comparação com as suas famílias de origem.

Vargas e Paula (2011) focalizam os concluintes da educação superior, mostrando uma realidade em que: a) perde-se quase a metade dos alunos no percurso universitário; b) a proporção de concluintes vem decaindo discretamente; c) esse declínio se dá em meio à aplicação de políticas de inclusão e permanência no país. No bojo dessas questões, para as autoras, tem-se a realidade do estudante trabalhador e do trabalhador estudante, que enfrentam

dificuldades extremas para conciliar as atividades laborais e educacionais. O enfrentamento da problemática (dilema entre trabalho e estudo), do ponto de vista da implementação de políticas públicas, a seu ver, não tem se apresentado.

Outro bloco de estudos sobre a permanência considera aspectos gerais, não necessariamente particularizando sobre os estudantes em situação de vulnerabilidade.

Num enfoque sobre os fatores que reduzem ou aumentam a evasão de estudantes, Silva (2013) acrescenta que: a) o risco de evasão é maior no início do curso e vai se reduzindo ao longo da trajetória acadêmica; b) fatores como reprovação, débito com a instituição, idade, sexo e distância geográfica aumentam a chance de evasão; c) estariam favorecendo a permanência fatores como: maior avanço no percurso, recebimento de bolsa, boas notas, participação em programa de nivelamento, entre outros.

Já Cunha e Carrilho (2005) estudaram em que medida as vivências acadêmicas dos ingressantes se relacionam ao seu rendimento e com o processo de adaptação no ensino superior, com foco no primeiro ano de um curso de Engenharia. Os resultados da pesquisa indicam que os estudantes com melhores vivências acadêmicas no campo das dimensões “pessoal” e de “realização acadêmica” apresentam rendimento escolar mais satisfatório. A seu ver, os resultados reiteram outros estudos que apontam que: “[...] a percepção de bem-estar físico e psicológico, autoconfiança e a percepção pessoal de competências cognitivas estão relacionadas positivamente com o rendimento acadêmico” (p. 221). Concluem sobre a importância da criação de espaços institucionais que visem à formação integral, de modo que o emocional e o cognitivo sejam incluídos.

Vieira (2012, p. 224), por sua vez, associa o debate da permanência ao cotidiano universitário e ao fazer acadêmico, traduzido pela “estrutura física e laboratorial, acervo bibliográfico, patamares salariais condizentes, estímulos presentes na carreira, funcionamentos dos Conselhos, indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura, financiamento público compatível [...]”. Contudo, mesmo prezando essa estruturação geral da instituição, mesmo sem restringir a permanência à assistência estudantil, concebe-a como articulada ao combate de desigualdades socioeconômicas. Há nesse entendimento um ponto de mediação, que reconhece o papel da assistência estudantil no tratamento da questão social, mas vislumbra a necessidade da universidade (e a sociedade) estruturar-se para atender satisfatoriamente ao coletivo.

No geral, pode-se destacar da produção de pesquisas, ressaltando-se as limitações da busca efetuada: a) incidência de estudos sobre fatores que

procuram explicar a não permanência do estudante, seguidos dos pressupostos necessários para que o abandono seja evitado; b) predominância dos estudos de caso<sup>6</sup> (por curso, por instituição), os quais apontam para variados fatores explicativos do abandono, desde o que se liga à condição econômica e cultural do estudante ao que a instituição (in) disponibiliza estruturalmente; c) indicação de que a permanência dos estudantes oriundos de classe popular se condiciona ao suprimento material e ao acompanhamento e conhecimento de sua situação acadêmica e social; d) ênfase às relações afetuosas na academia, que atuariam como antídoto no enfrentamento de adversidades do percurso acadêmico.

Em síntese, apurou-se que os estudos mais recorrentes elegem a assistência estudantil como vital para a permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

### **A permanência normatizada: em cena a assistência estudantil**

O exame de documentos nacionais que se ocupam da permanência e da assistência estudantil mostra o seguinte quadro sintético, ao serem destacados os propósitos fundamentais da política pública a que se refere:

- Decreto 6.096, de 24/04/2007 (REUNI): trata da expansão do acesso e da permanência das universidades federais, no nível de graduação, segundo o objetivo de “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes” (art. 1º). O Decreto menciona como uma das diretrizes (art. 2º) a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.

- Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007: institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), justificado “como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”. As ações ali previstas são: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, devendo contribuir “para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (art. 2º).

- Decreto nº 7.234, de 19/07/2010: dispõe sobre o PNAES, definindo

---

<sup>6</sup> Araújo (2013) explica que pesquisas que configuram estudos de caso podem ser mais incidentes inclusive porque, até o momento, o sistema federal não oferece condições efetivas para identificar o fluxo acadêmico de cada estudante, do início ao fim do percurso, o que seria viável pelo registro do seu CPF. No entanto, pondera que tal indicador está sendo estruturado pelas diretorias do INEP/MEC.

como objetivos: “democratizar as condições de permanência dos jovens”; “minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior”; “contribuir para a promoção da inclusão social pela educação” (art. 2º). Sob esse norte, elege como público prioritário os “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio” (art. 5º).

- Portaria nº 389, de 09/05/2013: define o Programa de Bolsa Permanência com vistas ao atendimento de estudantes em “situação de vulnerabilidade socioeconômica” (em especial estudantes indígenas e quilombolas), tendo como objetivo “promover a democratização do acesso ao ensino superior por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico”, além de “reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil” e “minimizar as desigualdades sociais, étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica” (art. 3º). Estabelece o a renda familiar *per capita* não superior a 1,5 salário mínimo como um dos critérios para receber a bolsa.

Na legislação que menciona a permanência percebe-se um entendimento prevalente de que para o estudante permanecer na educação superior há de se fazer investimentos em assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil é, sobretudo, associada (ou destinada) ao estudante de baixa renda e se apresenta visando enfrentar a desigualdade social. Desse modo, estrategicamente, estaria se garantindo a permanência desse estudante na educação superior.

Nessa linha, é oportuno mencionar, ainda, a Lei 12.711, de 29/08/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei define que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservem, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O art. 1º, parágrafo único destaca: “No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.” Assim sendo, reforça-se o critério de baixa renda para o ingresso, o que, por efeito, remete ao amparo desse estudante pela via da assistência, visando a sua permanência.

Do que foi examinado na literatura produzida sobre o tema e na do-

cumentação normativa é possível sintetizar o entendimento de permanência em duas direções.

Numa via, se expressa um discurso que liga a permanência à assistência estudantil, e, nesse sentido, visa ao atendimento do estudante em situação de vulnerabilidade, baixa renda, carência material, com base no filtro econômico familiar de 1,5 salário mínimo. Portanto, predomina a ideia de inclusão do segmento de baixa renda, associando a permanência do estudante a sua assistência material, embora sem deixar de considerar certas vivências acadêmicas que convirjam para sua formação.

A outra direção acerca do entendimento de permanência foi localizada em textos acadêmicos, agregando um novo elemento: o que destacava a necessidade de primar-se por adequadas condições gerais nas instituições formadoras (estrutura física e laboratorial, acervo bibliográfico, salário docente digno e estímulos na carreira, democracia interna, funções articuladas entre ensino, pesquisa e extensão, financiamento público compatível às necessidades, sistema de acolhimento e tratamento emocional-pedagógico ao estudante, etc.). Em outras palavras, trata-se de um conjunto de ações qualificadoras (de caráter institucional ou de políticas públicas ampliadas) e que consideram o universo dos discentes. Nesse sentido, a permanência não se restringe a medidas de assistência estudantil, ainda que não se deixe de reconhecer sua pertinência e valor para o combate às situações de desigualdades socioeconômicas.

## **Teias conclusivas**

Como visto, embora as perspectivas de entendimento de permanência apareçam com ênfases distintas, podem ser conciliáveis, não necessariamente sinalizando para exclusão ou exclusividade.

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

Assim, interpreta-se que, salvo situações determinadas por carências materiais (que, há de se reconhecer, indicam predominância), a permanência pode independe da assistência estudantil. Por sua vez, a assistência estudantil atrela-se à permanência por almejá-la e nela justificar-se. Tais discernimentos

são importantes porque fazem atentar à diversidade de situações que compõem a realidade em tela. Quer dizer, assistência estudantil é essencial para a permanência, considerando os múltiplos casos de carência material; por sua vez, ações gerais qualificadoras de ensino-aprendizagem são importantes para todos, podendo incidir na decisão de permanência, inclusive atenuando a violência da condição material.

Vale reiterar que, nesse bojo, é revelador o “retrato da educação superior”, o qual permite considerar a assistência estudantil vital para a permanência do estudante na educação superior pública. Fala por si o universo dos estudantes egressos do ensino médio e o dos que encontram na educação superior uma porta de entrada (ou, no contraponto, emblematicamente, uma porta que se fecha). São igualmente ilustrativos os números sobre a não permanência na educação superior, remetendo à análise de que, mesmo tendo crescido os recursos financeiros para fins de permanência, eles parecem longe de contemplar às necessidades postas na realidade.

Assim sendo, é importante atentar à articulação entre a política de permanência e os programas de expansão e de ingresso na educação superior, os quais impactam sobre vagas, situações de mobilidade e perfil do ingressante. É o caso do REUNI (pelo crescimento de vagas e de cursos); do SISU, pelo estímulo à mobilidade estudantil; e de programas de ingresso por meio de ações afirmativas, acarretando situações inéditas para muitas universidades federais, o que se torna contundente, considerando o volume de estudantes ingressantes oriundos das camadas populares.

Tais programas estão na agenda das universidades federais, gerando a necessidade de maior aporte de recursos destinados à assistência estudantil. Sem dúvida, trata-se de uma prioridade, mas que não deveria ser vista como via única, porque, dada a movimentação e a complexidade da vida acadêmica, surgem novas, diversificadas e urgentes demandas, as quais podem impactar diretamente na situação de permanência dos estudantes.

## Referências

AMARAL, N. C. A Educação Superior Brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013. Sessão Especial. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)>. Acesso em: 19 dez. 2013.

ARAÚJO, C. B. Z. M. A permanência de estudantes nos cursos de graduação no Brasil: uma categoria em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVER-

SITAS/BR 2012: expansão, acesso e igualdade social, 20., 2012, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2012. 1 CD ROM.

\_\_\_\_\_. Políticas públicas de permanência na educação superior brasileira nos anos 2000. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: <[www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> Acesso em: 02 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da educação superior*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

CARVALHO, D. D. A. de. *A política de cotas da Universidade Federal do Tocantins: concepção e implicações para a permanência dos estudantes indígenas*. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CAVALCANTE, M. C. L. P. *Políticas de Educação Superior: acesso e permanência de estudantes trabalhadores dos cursos noturnos (1996-2006)*. 2008. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CRUZ FILHO, A. P. *et al.* Estudantes das classes populares na universidade pública: da alegria do acesso à angústia da permanência. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 67-78.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 215-225, 2005.

DUARTE, S. R. S. *O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas*. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

KRAMES, I. P. *Na trilha do Prouni: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina*. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MESADRI, F. E. *Políticas educacionais: a trajetória de estudantes para o acesso à educação superior*. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Cen-

tro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

NÉRES, A. A. da S. *et al.* Condições de permanência na Universidade Federal de Rondônia. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 121-130.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SANTOS, D. B. R. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SILVA, I. M. F. da *et al.* Os desafios da permanência qualificada na universidade. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 131-138.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 311-333, jul. 2013.

SOUZA, A. L. de. Estudantes de origem popular na Universidade Federal do Amapá: permanência. In: BARBOSA, Jorge Luiz; SILVA, Jailson de Souza e; SOUSA, Ana Inês (Orgs.). *Condições de permanência de estudantes de origem popular no espaço acadêmico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010, p. 147-162.

TEIXEIRA, A. M. F. Jovens universitários de origem popular: caminhos entre o acesso e a permanência na universidade pública. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Juventude popular e universidade: acesso e permanência*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, p. 39-72.

TIBOLA, J. A. *Antecedentes da lealdade e da permanência de alunos em uma instituição de ensino superior*. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. de F. C. de. Novas fronteiras na democratização da educação superior: o dilema trabalho e estudo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34, 2011, Natal. *Anais...* Natal: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <[www.anped11.uerj.br/34anped.htm](http://www.anped11.uerj.br/34anped.htm)>. Acesso em: 01 out. 2012.

VARGAS, M. de L. F. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. *Revista Avaliação*, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 149-163, 2011.

VIEIRA, P. A. dos S. Ação afirmativa, assistência estudantil, bolsas de estudos e matrizes curriculares: desafios para o ensino regular de graduação da UNE-MAT.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; SILVA, Maria das Graças Martins da (Orgs.). *As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso*. Produção de pesquisas e questões para o debate. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012, p. 209-228.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

**Data de recebimento: 14.02.2016**

**Data de aceite: 16.06.2016**



# A PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)

## THE PERMANENCE OF STUDENTS IN THE UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS)

Maria José de Jesus Alves Cordeiro<sup>1</sup>

Ana Luisa Alves Cordeiro<sup>2</sup>

Maria Lucia Rodrigues Muller<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo identificar as políticas, programas e ações de permanência de estudantes que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem criado e executado na última década, seja de forma geral e/ou direcionada, especificamente, aos/às cotistas negros/as e indígenas. A intenção é descrever e tecer algumas análises sobre como as políticas, programas e/ou ações assumidas pela instituição para garantir, atender e/ou sanar aspectos, não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais. O estudo se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de alguns dados estatísticos. Consideramos, assim, que o acesso e o ingresso na educação superior não são garantias de conclusão. Implementar o acesso à educação superior implica em combinar ingresso, permanência e formação de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação superior, acesso, permanência, cotas, UEMS.

**ABSTRACT:** This article aims to identify policies, programs and student permanence actions that the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

<sup>1</sup> Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Docente no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação- PGEDU e Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional - Ensino em Saúde (PPGES). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS). Coordenadora do Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB). Bolsista PNPd/CAPES no Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.maju@uems.br

<sup>2</sup> Douranda em Educação, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Orientador: Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRJ/UCDB). Bolsista PROSUP/CAPES. Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB); e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS). Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.analuisatri@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutora em Sociologia da Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Instituto de Educação da UFMT. Líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.mlrmuller@gmail.com

have created and executed in the last decade, is generally and /or specifically targeted to blacks and indigenous shareholders. The intention is to describe and make some analysis of how policies, programs and /or actions taken by the institution intended to guarantee, meet and /or clarifying aspects not only of socio-economic order, but also educational and cultural. The study used the bibliographical and documentary research, as well as some statistical data. We consider how access and entry to higher education are not guarantees of completion. Implement access to higher education implies combine entry, permanence and formation quality.

**KEYWORDS:** higher education, access, permanence, quotas, UEMS.

## **Introdução**

Na última década houve uma expansão e democratização do acesso à educação superior, no que se refere à ampliação quantitativa (estrutura física, corpo docente, vagas, etc.) e ampliação da participação e inclusão, por exemplo, de estudantes pobres, do interior, com deficiência, oriundos/as de escola pública, negros/as e indígenas. Essa inclusão tem estremecido o padrão hegemônico (homem, branco, urbano, economicamente privilegiado, heterossexual, cristão, etc.) que há muito permeia o ambiente universitário brasileiro.

Deste modo, entendemos por acesso “[...] a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino”. (SILVA, 2011, p. 14). Destaca-se que, entre as tantas funções da universidade, cabe a de “[...] atender a demanda por mais educação e o acesso de brancos, negros, índios, ricos ou pobres constitui-se num anseio social”. (BITTAR; CORDEIRO; ALMEIDA, 2007, p. 152).

Essa ampliação do acesso, da presença da diferença e diversidade no meio universitário tem implicado em fatores de permanência que envolve não somente questões socioeconômicas, já que muitos/as estudantes são oriundos/as de grupos em situação de vulnerabilidade social (ausência ou acesso precário a bens e serviços, como saúde, educação, moradia, previdência social, emprego, etc.), mas questões pedagógicas e culturais, pois a universidade, enquanto espaço de relações, é desafiada a não transformar a diversidade e diferença em desigualdade escolar, logo, em fator de evasão escolar.

O objetivo deste artigo é identificar as políticas, programas ou ações de permanência de estudantes que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS tem criado e executado na última década, seja de forma geral

e/ou direcionada, especificamente, aos/às cotistas negros/as e indígenas. Nesse sentido, tomamos como conceito de política e em consonância política pública, a presença do estado “consolidando direitos, desfazendo iniquidades, fortalecendo a coesão social e mesmo obstruindo ciclos viciosos de reprodução de desigualdades [...]”. (THEODORO, 2008, p. 171). No caso da UEMS, essas políticas significam a definição de orientações e normas institucionais que garantam a criação e execução de programas e ações de permanência discente, de cunho social, financeiro, político, pedagógico e cultural, especialmente para os/as que ingressaram via ações afirmativas.

Nosso estudo utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental, bem como de alguns dados estatísticos e vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/ Mariluce Bittar (GEPES/MB), o qual se articula ao Grupo de Trabalho (GT 11) “Política da Educação Superior”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd, e ao Subprojeto 5 “Políticas de expansão da Educação Superior e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes”, da Rede Universitas/Br, que desenvolve, atualmente, o Projeto Interinstitucional do Observatório de Educação-OBEDUC-CAPES “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil” e, também, vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia- GEPEGRE/CNPq/UEMS.

O conteúdo está organizado em três tópicos: “Acesso e permanência na educação superior”; “A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem uma política institucional de permanência de estudantes?”; “Políticas, programas e ações de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)”. Por fim, além dessa breve introdução, trazemos as considerações finais e as referências.

## **Acesso e permanência na educação superior**

O Censo da Educação Superior 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, apontou que, em 2013, o Brasil possuía 2.391 instituições de educação superior, das quais 301 são públicas (13%) e 2.090 privadas (87%). A pesquisa demonstra, ainda, que foram oferecidos 32.049 cursos, dos quais 10.850 eram ofertados nas instituições públicas (34%) e 21.199 nas privadas (66%); realizaram-se 7.305.977 matrículas das quais, 1.932.527 nas públicas (26%) e 5.373.450 nas privadas (74%); houve 2.742.950 ingressantes, dos quais 531.836 ingressaram nas instituições públicas (19%) e 2.211.104 nas privadas (81%); e 991.010 concluintes, sendo 229.278

nas públicas (23%) e 761.732 nas privadas (77%).

Os dados apontam, portanto, uma expansão da educação superior que se concentra, em maior parte, no setor privado, sendo que políticas como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior-FIES, instituído em 1999, e o Programa Universidade para Todos-PROUNI, instituído em 2005, com recorte étnico-racial, auxiliam na permanência de estudantes nas instituições privadas.

Em relação às instituições públicas estaduais, a ampliação do acesso se dá, entre outros aspectos, com o processo de expansão, de interiorização e de adoção de políticas de cotas étnico-raciais, das quais são pioneiras na criação e execução. A primeira universidade brasileira que implantou o sistema de cotas em seu processo seletivo foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, em 2002, seguida da Universidade Federal da Bahia-UFBA e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS. A UEMS, pioneira no estado de Mato Grosso do Sul, estabeleceu com a Lei n. 2.605, de 06 de janeiro de 2003, cotas de 20% para negros/as, e Lei n. 2.589, de 26 de dezembro de 2002, cotas de 10% para indígenas.

O Censo da Educação Superior 2013 apontou que os impactos da expansão da educação superior são visualizados nas características de escolaridade entre as gerações mais recentes no país e que, mesmo com os importantes avanços entre as gerações, levando em conta diferentes dimensões (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), as políticas de inclusão vigentes devem ser mantidas e ampliadas para garantir igualdade de oportunidades educacionais para todos/as os/as brasileiros/as.

No entanto, refletir sobre as oportunidades educacionais, sobre o acesso à educação superior, implica em discutir os fatores de permanência como sendo as políticas, os programas e/ou as ações assumidas pela instituição para garantir, atender e/ou sanar aspectos, não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais.

A permanência como uma política institucional, um compromisso que a instituição assume para evitar/diminuir a evasão de estudantes, precisa ir além da mera preocupação com números e criar um espaço de relações na universidade que leve em conta a diversidade e a diferença que constituem o perfil dos/as estudantes, de modo que desempenhe sua função social de promoção e exercício da cidadania. Por isso, compreendemos que “a política é o lugar, por excelência, da eficácia simbólica, ação que se exerce por sinais capazes de produzir coisas sociais e, sobretudo, grupos”. (BOURDIEU, 2004, p. 159).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) trata de forma genérica a questão da permanência, manifestando apenas, uma preocupação com ela sem estabelecer critérios ou programas para sua efetivação nos diversos níveis de ensino, o que consta no art. 206, inciso I, o qual dispõe que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Isso se repete na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), no art. 3º, inciso I, sendo que a preocupação com a permanência só reaparecerá no que diz respeito à educação de jovens e adultos, de estudantes trabalhadores/as, no art. 4º, inciso VII, e no art. 37º, § 2º.

O Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014, p. 9) é posto como uma política de Estado para “[...] enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania”. A preocupação mais evidente, nas vinte metas do PNE 2014-2014, é com a educação básica, no que se refere à educação superior ela é abordada nas metas 12, 13 e 14, que focam o aumento da taxa de matrículas e de vagas, ou seja, expansão e acesso.

Porém, o PNE 2014-2024 aponta algumas ações que implicam em fatores de permanência de estudantes, que são: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil (Estratégia 12.5); consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional (Estratégia 12.12); ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior-FIES, e do Programa Universidade para Todos-PROUNI, os benefícios destinados à concessão de financiamento (Estratégia 12.20).

O Plano Plurianual - PPA/2012-2015 (BRASIL, 2012) da União, no Programa Temático “Educação Superior: Graduação, Pós-graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão”, também enfatiza, como primeiro desafio, a continuidade da expansão da oferta de vagas e matrículas na graduação. O documento destaca, ainda, que a expansão da oferta de vagas a todos os segmentos populacionais é um instrumento de inclusão social, e que o outro desafio que se coloca é a manutenção e ampliação das medidas que visam garantir o acesso à educação superior para todos/as, ou seja, a expansão e interiorização da rede pública federal gratuita. A concessão de bolsas de estudo e de financiamentos estudantis, e o apoio à permanência dos/as estudantes de baixa renda constam como forma de reduzir a evasão.

Embora haja essa preocupação com o acesso e a permanência na CF/1988, LDB/1996, no PNE/2014-2024 e PPA/2012-2015, a ênfase das políticas educacionais, formuladas em contexto de governos neoliberais/capitalistas tem sido no acesso, considerando que por muitos anos o Brasil deixou transparecer uma imagem de um Estado democraticamente racial, pois aqui não ocorriam conflitos como os noticiados em outros países. No entanto, esta neutralidade racial, como fator de desigualdade entre os diversos grupos “[...] repousa na crença, amplamente difundida, de que os brasileiros desfrutam de uma situação racial harmoniosa e equilibrada em termos de tratamento de acesso a bens sociais, isto é, de igualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos.” (QUEIROZ, 2004, p. 12).

Políticas educacionais elaboradas com base nessa crença, tem possibilitado apenas a expansão, principalmente da educação superior privada, como é possível observar nos dados do Censo da Educação Superior 2013. Essa expansão das instituições de ensino privadas, em especial as com fins lucrativos, corresponde ao objetivo econômico existente no PPA/2012-2015.

No entanto, apesar dessas determinações de uma sociedade capitalista/neoliberal, as políticas educacionais de inclusão, entre elas as ações afirmativas na educação superior, possibilitaram, ainda que de forma mínima, o acesso de grupos sociais (pobres, negros/as e indígenas) à educação superior, que viam suas trajetórias educacionais quase inexistentes ou interrompidas pelo meio do caminho.

A ação afirmativa, segundo Munanga e Gomes (2006 p. 186), trata-se também de

[...] uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade.

Por isso, o acesso desses/as estudantes de escolas públicas, de negros/as e indígenas, via cotas, para além da preocupação expressa na lei, implica em muitos fatores que emergem do cotidiano universitário e provocam a universidade a criar e executar políticas de permanência que levem em conta a diversidade e a diferença, que hoje estremecem e questionam posturas hegemônicas e racistas dentro da universidade.

Entretanto, as políticas de expansão que ampliaram o acesso, incluín-

do a criação de cotas étnico-raciais não vieram acompanhadas de políticas e ações de permanência (socioeconômicas e pedagógicas), de forma a garantir a trajetória e conclusão de curso, principalmente dos/as cotistas.

### **A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) tem uma política institucional de permanência de estudantes?**

A UEMS, no período de 2004 a 2012, ou seja, nove anos de ingressos de cotistas após a criação das leis, de acordo com planilha construída a partir dos dados de matrículas e conclusão, disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA)/UEMS, em 2014, registrou um total de 65.348 (sessenta e cinco mil, trezentos e quarenta e oito) estudantes matriculados/as, destes/as 7.041 (sete mil e quarenta e um) negros/as cotistas e 1.753 (mil setecentos e cinquenta e três) indígenas cotistas. Quanto aos dados de egressos/as, no período de 2007 a 2012, foram 5.562 (cinco mil, quinhentos e sessenta e dois), dos quais 4.916 (quatro mil, novecentos e dezesseis) gerais, 568 (quinhentos e sessenta e oito) negros/as cotistas e 78 (setenta e oito) indígenas cotistas.

O Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ciclo 2012-2015 (UEMS, 2013, p. 11) destaca que a UEMS possui a sede e 14 unidades universitárias no interior, e que “[...] conta, em seu quadro de acadêmicos, com cerca de 85% de egressos de escolas públicas, oriundos de famílias que ganham até 3 salários mínimos, o que demonstra que ela vem cumprindo seu intento de gerar educação gratuita e pública”.

Os critérios exigidos para inscrição de negros/as (pretos/as e pardos/as) e indígenas pelo sistema de cotas até 2010, definidos na Resolução CEPE/UEMS nº 430, de 30 de julho de 2004, eram:

#### **Para os negros:**

- I - uma foto colorida recente 5x7 cm;
- II - autodeclaração, constante na ficha de inscrição;
- III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedida por escola da rede pública de ensino;
- IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.

#### **Para os indígenas:**

- I - fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso);
- II - declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio em conjunto com uma Comissão Étnica constituída em cada comunidade.

Após 2010, com a adesão em 100% ao Sistema de Seleção Unificada-SiSU, os/as candidatos/as às cotas, em vez de passarem por uma comissão de análise das inscrições, passam agora por entrevista pessoal na banca de avaliação fenotípica (características físicas, como por exemplo, cor da pele, cabelo, etc.), formada por professores/as pesquisadores/as em questões étnico-raciais da UEMS e de outras instituições, convidados/as de outras áreas e integrantes de movimento social com formação acadêmica. Essa banca foi normatizada pela UEMS em 2013, para validar a declaração que os/as candidatos/as preenchem no SiSU, como forma de evitar fraudes. A banca ocorre no mesmo dia e horário da matrícula, sendo deferida ou não a matrícula pelo sistema de cota para negros. Havendo o indeferimento, o/a candidato/a perde a vaga, podendo recorrer e ser novamente avaliado/a por outra banca composta por outros/as integrantes.

Assim, para identificar se a UEMS tem uma política institucional de permanência de estudantes, cotistas e não cotistas, analisamos o seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009-2013), aprovado pela Resolução do COUNI n.º 348, de 14 de outubro de 2008. O PDI previu, como um dos seus objetivos, “ampliar e consolidar as ações da assistência estudantil” e, para isso, estabeleceu quatro metas, que são: 1. Ampliar em 30% as bolsas do Programa de Assistência Estudantil (PAE-UEMS); 2. Articular com o poder público ou iniciativa privada a ampliação do número de bolsas para estudantes oferecidas à UEMS; 3. Ampliar, consolidar e aprimorar os processos e ações que envolvam a assistência estudantil, garantindo a permanência do discente; 4. Criar, até 2010, um programa de acompanhamento e avaliação do desempenho dos alunos bolsistas.

Para que isso pudesse se materializar, o PDI 2009-2013 elencou algumas ações: previsão no orçamento de aumentos graduais para a ampliação do número de bolsas PAE; implantação de bolsas institucionais destinadas aos estudantes cotistas; articulação política, nas esferas municipal, estadual e federal, para a oferta de bolsas permanência para os estudantes; articulação, junto ao Governo Estadual e Assembleia Legislativa, para a alteração do Decreto Estadual referente às bolsas para acadêmicos indígenas da UEMS; articulação, junto aos órgãos governamentais, para a criação de um programa de ações afirmativas para acadêmicos; estabelecimento de convênios para atendimento especializado em saúde (psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia) para estudantes; estabelecimento de convênios com Organizações Não-Governamentais-ONGs e empresas públicas ou privadas para ampliação do número de bolsas-permanência; ampliação da participação acadêmica nos processos

de decisão da extensão; promoção de uma maior articulação com o Diretório Central de Estudantes (DCE) para firmar convênios visando atender e melhorar as condições dos acadêmicos nas Unidades Universitárias; elaboração de instrumentos de acompanhamento e avaliação do desempenho dos bolsistas.

Além disso, o PDI 2009-2013 previu, também, objetivos de “identificar e minimizar os índices de evasão e retenção dos discentes da UEMS”, “implementar, estimular e consolidar a política institucional de inclusão, respeito à diversidade e à prática de solidariedade”; “consolidar, ampliar e fortalecer a Editora e a Livraria da UEMS”, entre outros aspectos que implicam em fatores de permanência.

Se por um lado a UEMS estabelece uma política institucional em relação à permanência de estudantes, por outro verificamos que as algumas ações precisam ser ampliadas e outras estabelecidas. Desde 2008, pesquisas vêm sendo realizadas para avaliar a política de cotas na UEMS, evidenciando, ainda, inúmeras dificuldades de ordem socioeconômica, pedagógicas e culturais vivenciadas por acadêmicos/as negros/as e indígenas cotistas.

Segundo Bittar, Cordeiro e Maciel (2007, p. 150) durante a pesquisa “Política de Cotas para Negros na Educação Superior: estratégia de acesso e permanência?” que investigou todos/as os/as estudantes nos Cursos de Direito, Enfermagem e Normal Superior da Unidade de Dourados/UEMS, nos anos 2004 e 2005, os/as estudantes negros/as cotistas apontaram como dificuldades de permanência, principalmente, as questões socioeconômicas, como gastos com moradia, alimentação e aquisição de livros, o turno em que é oferecido o curso dificultando a realização de trabalhos remunerados, a falta de diálogo por parte dos/as professores/as e dificuldades em algumas disciplinas. Porém, destacam que as bolsas de estudo e estágio e o apoio da família têm facilitado a permanência.

Na pesquisa de doutorado de Cordeiro (2008), intitulada “Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso”, a autora estudou o desempenho de negros/as cotistas, indígenas cotistas, e não cotistas, nos trinta e sete cursos de graduação da UEMS, abrangendo os períodos de ingresso de 2003 a 2006, e de conclusão de 2004 a 2007, com aplicação de questionários que possibilitaram o levantamento do perfil socioeconômico dos/as cotistas negros/as e indígenas, entre outros elementos. Importante destacar alguns dados do levantamento feito sobre a permanência desses/as estudantes.

Cordeiro (2008, p. 11-122) relata que, quando os/as estudantes negros/as e indígenas cotistas foram indagados/as sobre os fatores que facilitam ou não a permanência e o desempenho do/a cotista na UEMS, esses/as apontaram:

Quadro 1 – Fatores que facilitam ou dificultam a permanência e o desempenho do/a cotista na UEMS

Fatores que facilitam:	Fatores que dificultam:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolsa universitária;</li> <li>- Projetos, iniciação científica, monitorias e estágios;</li> <li>- Acompanhamento pedagógico;</li> <li>- Universidade pública e ensino de qualidade;</li> <li>- Ajuda no passe de ônibus;</li> <li>- Aquisição de materiais didáticos;</li> <li>- Auxílio moradia;</li> <li>- Apoio da família;</li> <li>- Apoio comunitário;</li> <li>- Apoio de colegas e de professores não discriminando-nos;</li> <li>- Professores bem intencionados, atenciosos e acessíveis;</li> <li>- Tratamento igual dos professores e funcionários perante os demais alunos;</li> <li>- Esforço em aprender, entender e ser capaz;</li> <li>- Autoestima;</li> <li>- Tempo para estudar e frequência no curso;</li> <li>- Facilidade de acesso, pois a UEMS está em várias cidades do interior e próxima dos centros das cidades;</li> <li>- Palestras, debates, seminários, conferências e cursos de capacitação, especialmente aqueles sobre ações afirmativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questão financeira e a demora no repasse da bolsa universitária ou a perda da mesma;</li> <li>- Número restrito de vagas nos projetos com bolsas;</li> <li>- Dificuldade em conseguir professores/as orientadores/as nos projetos com temas étnico-raciais;</li> <li>- Falta ajuda financeira para o não bolsista;</li> <li>- Falta ajuda e incentivo do governo;</li> <li>- Ausência ou auxílio dado ao transporte, a alimentação, a moradia ainda é pouca;</li> <li>- Falta infraestrutura para cotistas e demais, pois muitos trazem comida para esquentar e passam o dia na universidade;</li> <li>- Acervos de livros disponíveis e laboratórios de informática, são poucos e desatualizados;</li> <li>- Faltam instrumentos para trabalho de campo;</li> <li>- Compra de material e xérox;</li> <li>- Custo de vida na cidade é alto;</li> <li>- Ser oriundo de um ensino médio fraco;</li> <li>- Muitos cotistas não possuem uma estrutura familiar sólida, ocasionando dificuldade no aprendizado;</li> <li>- Dificuldades didáticas e a falta de acompanhamento pedagógico em algumas disciplinas, principalmente de exatas;</li> <li>- Ausência de monitores que falem línguas indígenas;</li> <li>- Falta de informações, apoio psicológico, moral e incentivo;</li> <li>- Os acadêmicos não são unidos, o que gera dificuldades na adaptação e integração ao meio social e acadêmico;</li> <li>- Baixa autoestima;</li> <li>- Curso integral é muito corrido;</li> <li>- Rótulo de cotista e preconceito de alguns colegas de sala.</li> </ul>

Fonte: CORDEIRO, Maria José de J. A. *Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Além disso, os/as estudantes negros/as cotistas apontaram a ausência de disciplina que trabalhe as questões raciais e história e cultura da África, para formação da identidade e aumento da autoestima, bem como a falta de divulgação de eventos sobre negros. Mas destacaram que ações como o Programa Brasil Afroatitude, a existência do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER), as aulas quinzenais (Curso Normal Superior) e a oportunidade de assumir a identidade étnico-racial são fatores que têm facilitado a permanência. (CORDEIRO, 2008, p. 120-122).

E os/as estudantes indígenas cotistas apontaram, ainda, como dificuldade, o excesso de faltas, a saída da aldeia em tempos chuvosos, a adaptação e integração no meio social e acadêmico, o fato de terem ficado muito tempo fora da escola, estar longe da aldeia e da família, a falta de conhecimento dos professores sobre o cotista indígena, e a falta de monitores na área de exatas. Para eles/as, facilitam a permanência, o apoio de organizações como o Rede de Saberes, a universidade ser próxima à aldeia (Dourados, Aquidauana, Amambai), o laboratório de informática só para os indígenas, os encontros interculturais, e o seu desenvolvimento como pessoa. (CORDEIRO, 2008, p. 111-112).

Cordeiro (2008, p. 125) destaca, assim, que as dificuldades e outros fatores enfrentados por cotistas negros/as e indígenas da UEMS desvelam a luta que cotistas travam cotidianamente num ambiente acadêmico, ambiente este, histórica e socialmente, projetado para outra clientela que não a de negros/as e indígenas.

Posteriormente, entre 2009 e 2010, foram realizadas quatro pesquisas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/ Ações Afirmativas -PIBIC/AAF, no projeto institucional de pesquisa na UEMS sob a coordenação de Cordeiro (2010), “[...] com o objetivo de responder às indagações levantadas sobre os índices de evasão e repetência de cotistas e não cotistas”. As pesquisas também orientadas por Cordeiro foram: 1. “Evasão dos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no período letivo de 2004 a 2007: levantamento e análise das causas, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição” (realizada pela bolsista PIBIC, do curso de Pedagogia, Shirley Flores Zarpelon); 2. “Negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: índices e causas de evasão no período de 2004 a 2007 e as ações de permanência desenvolvidas pela universidade” (realizada pela bolsista PIBIC, do curso de Pedagogia, Walgistela Ponse Aguiar Blanco); 3. “A repetência de negros e indígenas cotistas nos cursos de Letras da UEMS no período letivo de 2004 a 2007” (realizada pelo aluno do curso de Letras, Edvaldo Teixeira Mora-

es); 4. “As dificuldades dos negros/negras cotistas durante o primeiro ano dos cursos de licenciatura da UEMS na assimilação, compreensão e interpretação dos conteúdos nas diversas disciplinas” (realizada pela cotista, bolsista, PIBIC/AF/CNPq, do curso de Pedagogia, Hedickleya de Oliveira Almeida da Silva).

Sinteticamente, as quatro pesquisas trouxeram questões importantes em relação à permanência de estudantes na UEMS. No que diz respeito à permanência de indígenas cotistas, verificou-se que o rigor do Programa Vale Universidade para Indígena (cobrança de 90% de frequência) tem sido uma dificuldade, que o valor da bolsa é insuficiente para sobrevivência e despesas com o curso, visto que precisam sair de suas aldeias, e que embora o Programa Rede de Saberes ofereça laboratório de informática, houve tutoria apenas nos anos 2006 e 2007, e sem ser na língua materna. Quanto à permanência de negros/as cotistas verificou-se que quando há ações de permanência, como houve com o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e o Programa Brasil Afroatitude, o índice de evasão caiu, que tanto os/as cotistas como os/as não cotistas apresentam dificuldades relacionadas com a qualidade do ensino médio cursado e com questões socioeconômicas, e que os cursos da área de exatas são os que apresentam maior índice de evasão e repetência. (CORDEIRO, 2010, p. 105-112).

Os/as estudantes bolsistas que realizaram as pesquisas acima citadas, diante das dificuldades de permanência verificadas na UEMS, apontaram algumas sugestões para a universidade, entre elas: discutir a questão étnico-racial envolvendo toda a comunidade acadêmica; mudanças nos currículos dos cursos de modo a contemplar a diversidade cultural; realização de eventos sobre a cultura indígena e negra envolvendo toda a comunidade acadêmica; ações de permanência com bolsas (pesquisa e extensão) para evitar os altos índices de evasão no primeiro ano de curso. (CORDEIRO, 2010, p. 105-112). Importante ressaltar que outras pesquisas de iniciação científica sobre a temática já foram realizadas de 2011 a 2014.

Assim, as maiores dificuldades denunciadas pelos/as cotistas para permanecer nos cursos, são: professores/as que não têm paciência para ensinar alunos/as que não entendem; rejeição de professores/as para orientar, principalmente, temas étnico-raciais; discriminação por parte de professores/as e colegas dentro e fora da sala de aula com piadas, ditados, indiretas; acesso a materiais de campo (instrumentos, equipamentos para aulas de campo, etc.); cópias de materiais e a internet (indígenas); exclusão nos grupos de trabalho e, muitas vezes, chamados de coitados, preguiçosos e cachaceiros (indígenas); professores/as que falam contra as cotas dentro da sala de aula, numa clara

intenção de humilhar os/as cotistas; ingressar na iniciação científica, pois não sabem elaborar projetos (metodologia); horário de estágio e a necessidade de trabalhar que os impede de dedicar horas ao estudo; dificuldades com as disciplinas básicas dos cursos e, principalmente, com o uso da Língua Portuguesa; dificuldades para entender da fala dos docentes (indígenas); conciliação de horários de estudos e curso integral; exigência de muitos critérios e documentos para receber bolsa permanência; não ter conhecimento tecnológico (informática); desconhecimento da organização do trabalho pedagógico na universidade; adaptação e integração ao meio social e acadêmico; falta de acompanhamento pedagógico, principalmente, em disciplinas da área de exatas e línguas; ausência de apoio psicológico e moral, bem como de incentivo.

Por isso, como destaca Gomes (2003),

[...] as políticas de permanência desenvolvidas pelas universidades públicas, que visam atender aos alunos de camadas populares, são importantes, mas não atingem todos os aspectos concernentes à inserção universitária dos jovens pobres, sobretudo, dos jovens negros e pobres. Para estes, não basta apenas ter uma bolsa de trabalho ou receber uma ajuda socioeconômica. É preciso criar oportunidades iguais para que alunos e alunas negros, principalmente os pobres, tenham as mesmas oportunidades de acesso às bolsas acadêmicas, de extensão, monitorias, cursos de línguas e participação em projetos de pesquisa, tanto quanto os alunos de outros grupos étnico-raciais e de outras camadas socioeconômicas. É necessário estabelecer igualdade de oportunidades em relação à entrada e permanência dos alunos negros e brancos nos diferentes cursos universitários, criando possibilidades reais para que os alunos/as negros/as e pobres possam estudar nos cursos de horário integral e tenham condições de pleitear uma vaga na pós-graduação. (GOMES, 2003, p. 221).

Desta maneira, a permanência discente precisa ser vista e assumida como política, programa e/ou ação, pela instituição com o objetivo de garantir, atender e/ou sanar aspectos não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais. As pesquisas acima relatadas mostraram que, apesar de as questões socioeconômicas serem as mais citadas quando se trata de permanência na educação superior, outros fatores têm implicado, tanto pedagógicos como culturais. Por exemplo, quando se fala do currículo, da formação permanente da comunidade universitária como um todo e da criação de espaços de discussão sobre a questão étnico-racial.

## **Políticas, programas e ações de permanência de estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**

Para identificar como a política institucional de permanência da UEMS, disposta no PDI 2009-2013, tem se materializado, acessamos alguns documentos institucionais, entre eles, o Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ciclo 2012-2015 (UEMS, 2013), o Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012), e o Relatório Anual de Atividades 2012 (UEMS, 2012a).

O Programa Institucional de Bolsas de Extensão (UEMS, 2013) concede bolsas de extensão, com caráter mensal, que podem ter duração de três, seis ou doze meses, conforme o edital ou projeto. No período de 2003-2012, foram oferecidas 1.154 bolsas. Em 2003 tínhamos 36 bolsas e em 2012, 197 bolsas. Um crescimento de 545% no número de bolsas concedidas no período.

O Programa Institucional de Monitoria (UEMS, 2012; UEMS, 2013) registrou em 2009, 174 monitores/as (105 com bolsa e 69 sem bolsa), já em 2012, 337 monitores/as (175 com bolsa e 162 sem bolsa). Aqui também visualizamos um aumento no quantitativo de monitores/as. Eles/as trabalham assuntos específicos das disciplinas com colegas que possuem dificuldades de aprendizado. No entanto, é uma bolsa com carga horária restrita e com um valor bem menor em relação às outras bolsas (R\$ 90,00 ou R\$ 180,00), um dos fatores que desestimula o/a estudante a concorrer.

Em relação aos convênios de estágio (obrigatórios e não obrigatórios) celebrados, foram 127 em 2008, chegando a 604 convênios em 2012 (aumento de 475% no período). São convênios de estágios com empresas públicas, privadas e com organizações não governamentais de Mato Grosso do Sul e de outros Estados e Países. Dentre estes convênios, havia 214 estudantes fazendo estágio não obrigatório em 2012 (UEMS, 2012; UEMS, 2013).

No que se refere às Bolsas de Iniciação Científica, a UEMS possui várias modalidades de ofertas conforme demonstrado na tabela 1 a seguir.

Tabela 1 – Evolução do número de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) – 1999 -2013

Ano	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Bolsas UEMS	40	60	88	110	110	110	150	150	175	175	175	178	178	178
Bolsas CNPq					10	10	20	25	25	35	56 *	61*	66*	66*
Bolsas CNPq PIBIT***														10
EIC-MA (sem bolsa)								49	28	08	24	51	62	62
Trabalhos no ENIC**								101	153	174	217	245	262	-

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – 2012

\* 50 CNPq e 16 CNPq Ações Afirmativas

\*\* Trabalhos apresentados no Encontro de Iniciação Científica

\*\*\* Bolsa de Iniciação em desenvolvimento tecnológico e inovação

Fonte: Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012)

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC nas Ações Afirmativas – PIBIC/AF/CNPq, é voltado para universidades públicas que são beneficiárias de cotas e que têm programas de ações afirmativas. A bolsa tem duração de 12 meses, com objetivo de propiciar aos/às cotistas a possibilidade de participarem de atividade de iniciação científica<sup>4</sup>.

O Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012) aponta que a política de permanência estabelecida no Programa de Assistência Estudantil ainda é limitada, diante do elevado número de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e que o Programa Vale Universidade foi estendido a todas as unidades da UEMS (Tabela 2).

<sup>4</sup> Informações mais detalhadas sobre PIBIC/AF/CNPq estão disponíveis em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic-nas-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

Tabela 2 – Evolução do número de Bolsas de Apoio Estudantil – 2009-2011

Programas	Modalidades	Nº bolsas benefícios sociais 2009	Nº bolsas - benefícios sociais 2010	Nº bolsas - benefícios sociais 2011	Valor Unitário 2011	Transporte para o estágio	Fonte de Recursos
Programa Vale Universidade	Programa Vale Universidade Indígena benefício social	100	100	74	R\$ 346,00	R\$ 46,00	Governo do Estado de MS SETAS
	Programa Vale Universidade benefício social	37	91	94	R\$ 411,15	-/-	SETAS-Governo do Estado
Programa de Assistência Estudantil - PAE	Bolsa Permanência	160	160	160	R\$ 240,00	-/-	UEMS
	Auxílio Alimentação	52	52	52	R\$ 210,00	-/-	
	Auxílio Moradia	52	52	52	R\$ 180,00	-/-	
	TOTAL	401	455	432			

Fonte: Relatório Final da Comissão Própria de Avaliação – CPA Ciclo 2009-2012 (UEMS, 2012)

Os Programas Vale Universidade – PVU e Vale Universidade Indígena – PVUI, possibilitam que estudantes de baixa renda ou indígenas recebam benefício social, via Superintendência de Projetos Especiais -SUPROES, vinculada à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho. Como os/as próprios/as cotistas indígenas relataram nas entrevistas, as exigências para participar do programa são rígidas, como: comprovar que possui renda individual de até R\$ 1.448,00 e renda familiar mensal de até R\$ 2.896,00; estar matriculado em curso presencial autorizado pelo MEC, de bacharelado ou licenciatura, de uma instituição de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul e conveniada ao programa; ser residente no Estado de Mato Grosso do Sul há mais de dois anos; não possuir diploma anterior em outro curso superior; não ser beneficiário de qualquer outro tipo de auxílio com a mesma finalidade do Vale Universidade; não ter registro de reprovação de qualquer disciplina, na data de inscrição e convocação; ter frequência regular de, no mínimo, 80% (após reestruturação da norma porque antes era 90%) nas disciplinas cursadas; não possuir, simultaneamente, outro membro da família beneficiado neste Programa; estar apto a realizar estágio de até 20 horas semanais, em qualquer instituição indicada pela secretaria; apresentar o Registro Administrativo de Nascimento de Índio (Rani) - somente para o PVUI (Indígenas). Os/as estudantes que participam do PVU ou PVUI realizam estágio de 20 horas semanais, por

seis meses, podendo ter o contrato renovado<sup>5</sup>.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (UEMS, 2012a) procura incentivar nos/as discentes dos cursos de Licenciatura, o exercício da docência, ao mesmo tempo em que atende a demandas da educação básica. O Relatório Anual de Atividades 2012 (UEMS, 2012a, p. 15-16) destaca que:

Em 2009, foi aprovado o projeto institucional intitulado “Iniciação a docência: fortalecendo compromisso entre universidade e escolas de educação básica”, voltado aos cursos de licenciaturas em oferta na sede da universidade, situada em Dourados – MS, com a oferta de 6 subprojetos, 128 bolsas de iniciação à docência, 14 bolsas de supervisão e 6 bolsas de coordenação de área. Em 2011, foi aprovado o projeto institucional intitulado “A Construção da Identidade Profissional Docente: formação compartilhada entre a Universidade e a Escola de Educação Básica”, abrangendo 14 cursos de licenciaturas distribuídas em 10 unidades do interior do Estado. Nesse projeto foram implantadas 108 bolsas de Iniciação à docência, 14 de supervisão e 14 de coordenação de área.

Em 2012, a CAPES lançou um novo edital PIBID que possibilitou a ampliação dos dois projetos em desenvolvimento, contemplando todos os cursos de licenciaturas da UEMS. O projeto do Edital de 2009 ampliou para 188 bolsas de iniciação à docência, 30 bolsas de supervisão e 14 bolsas de coordenação de área. Já o de 2011 passou a ter 168 bolsas de iniciação à docência, 27 de supervisão e 14 de coordenação de área.

Em 2014, o PIBID já oferecia mais de mil bolsas na graduação.

O Relatório Anual de Atividades 2012 (UEMS, 2012) apontou, também, a realização de algumas ações voltadas para inclusão e diversidade, sendo que “[...] tratar de temáticas como orientação sexual, gênero, raça, etnia, direitos humanos e diversidade, entre outras, visa contribuir para o exercício da cidadania plena dos três segmentos institucional discentes/docentes/funcionários”. As ações realizadas e ligadas à permanência de estudantes cotistas foram: acompanhamento do Termo de Colaboração UEMS/FUNAI que concedeu auxílio financeiro para transporte de alunos cotistas indígenas 40 (quarenta); reunião com alunos indígenas de orientação das Unidades de Amambaí, Aquidauana, Campo Grande e Dourados; acompanhamento de alunos cotistas indígenas com bolsa do “Programa Vale Universitário Indígena” (reunião SETAS).

<sup>5</sup>Outras informações sobre as bolsas PVU e PVUI estão disponíveis em: <<http://www.uems.br/navirai/acad/acad1.html>>. Acesso em: 07 abr. 2015.

Destacamos, ainda, ações que aparecem em outros itens como: Audiência Pública na Assembleia Legislativa de MS em favor dos direitos indígenas de MS (Participação/Campo Grande); Dia do Índio, em parceria com o DCE e Associação dos alunos indígenas da UEMS (Organização/Dourados); Semana do Índio (Participação/Campo Grande); I Seminário da Língua e Cultura Terena, em parceria com o Curso de Letras da Unidade Universitária de Campo Grande e de seus alunos Indígenas (Organização/Palestra/Dois Irmãos do Buriti); Palestra Consciência Negra, em parceria com os Cursos de Pedagogia das Unidades Universitárias de Dourados e Campo Grande (Organização); I Seminário Estadual sobre Ações Afirmativas na UEMS, em 2012 (UEMS, 2012a).

Outro programa importante para permanência é o Programa Rede de Saberes, que envolve quatro universidades (UCDB, UEMS, UFMS e UFDB) com objetivo de apoiar a permanência de estudantes indígenas na educação superior. Esse programa começou com a UCDB e UEMS, através do Projeto Trilhas de Conhecimento, entre 2004-2007, com recursos da Fundação Ford, integrando, a partir de 2008, a UFGD e a UFMS. Entre as ações desenvolvidas estão: levantamentos sobre a situação e sobre as demandas dos estudantes indígenas do MS, a capacitação de docentes, funcionários e estudantes das universidades participantes, acerca de questões envolvendo a situação dos povos indígenas no Brasil, criação de laboratórios de informática, na UEMS e na UCDB, para uso dos acadêmicos beneficiados pelo programa, e realização de eventos importantes como o “Povos Indígenas e Sustentabilidade” e os “Encontros de Acadêmicos Indígenas do Mato Grosso do Sul”<sup>6</sup>.

Em sua nova etapa, o Programa Rede de Saberes continuou financiado pela Fundação Ford, parceria com as quatro universidades (UCDB, UEMS, UFGD e UFMS), porém possibilitando que outras IES do estado, que possuam acadêmicos/as indígenas, possam se inserir nas atividades do programa<sup>7</sup>.

Destacamos, ainda, que a UEMS assume a postura de instituição inclusiva e antirracista, o que favorece a permanência de cotistas. Para tanto, criou uma comissão de acompanhamento e avaliação das cotas e cotistas, envolvendo representação de todas as suas Unidades Universitárias, num total de 15, além de representantes da gestão. No entanto, essa comissão não funcionou pelo simples fato de que as representações não compareciam às reuniões, não apresentaram dados ou resultados e a maioria (que não estudam

---

<sup>6</sup>Outras informações sobre o Programa Rede de Saberes disponíveis em: <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/rede-de-saberes/>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

<sup>7</sup> Histórico apresentado no site do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas – NEPI/UCDB. Disponível em: <<http://www.neppi.org/?template=rede.php>>. Acesso em: 06 abr. 2015.

ou pesquisam na área) sequer demonstrou interesse pelo assunto.

Outra comissão, que foi criada em 2003, e funciona até o presente é a comissão de análises das inscrições dos/as cotistas, já mencionada anteriormente. Foi criado, também em 2005, o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais – NEER, vinculado, administrativamente, à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação e, didática, técnica e cientificamente, às Pró-Reitorias de Extensão e Pesquisa. Tinha como principal objetivo, a formulação de ações combate a toda e qualquer tipo de discriminação. No entanto, em setembro de 2007, o reitor que tomou posse extinguiu o núcleo da estrutura da universidade.

Em 2008, um grupo de pesquisadoras/es criou o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia - GEPEGRE/UEMS/CNPq para continuar as atividades, pois, nesta instância, o então reitor não tinha como ter nenhuma influência. Em setembro de 2011, com a posse do novo reitor, as discussões sobre a existência do núcleo foram reabertas e pesquisadoras/es do GEPEGRE passam a ser solicitadas/os a contribuir nas ações ligadas as cotas e criar novo espaço, mas dessa vez articulando as temáticas raça e etnia com a questão de gênero, exercício já realizado no bojo do grupo por suas/seus pesquisadoras/es. Nesse intuito, em 2012, foi enviado à Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres – SPM, da Presidência da República, e aprovado o projeto “Fortalecimento do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/CNPq/UEMS para a criação do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Etnia – NEGRE/UEMS”. Porém, em 2014, em vez da criação do NEGRE/UEMS foi criado o Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS, em fase de implementação.

## **Considerações finais**

A partir dos resultados obtidos na pesquisa de Cordeiro (2008) algumas reflexões necessitam ser feitas diante dos discursos dos/as cotistas negro/as e indígenas, a exemplo, a necessidade de mudanças no contexto acadêmico e na relação pedagógica entre docentes e discentes, como forma de fortalecer o ato de ensinar e aprender e, conseqüentemente a permanência dos/as cotistas, principalmente indígenas, que enfrentam em sala de aula uma cultura diferente da sua. Para que as mudanças ocorram e nenhum/a estudante negro/a e indígena sintam-se excluído/a mais uma vez, a exemplo do que já faz a sociedade, o currículo deve ser a base de intermediação das diferentes culturas no contexto acadêmico.

Para isso, implementar as leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos de

todos os cursos é uma forma de reduzir a discriminação e o racismo, conforme preconiza o Parecer CNE/ 003/2004, especialmente as licenciaturas.

Além disso, sugerimos a implementação de um programa de acompanhamento pedagógico em cada curso, com oferta de tutorias e monitorias nas diversas áreas do conhecimento, com destaque para disciplinas de Exatas, Línguas, Metodologia Científica e Informática, bem como o apoio institucional, aos/as estudantes cotistas ou não e a docentes, com oportunidades de participação em eventos, palestras, congressos, estágios e outras instâncias incluindo temáticas étnico-raciais, uma forma de divulgar informações que ajudam os/as estudantes a construir conhecimentos e elevar a autoestima.

Ressaltamos a importância das coordenações de curso e da gestão da universidade, em realizar pesquisas e avaliações internas para conhecer as dificuldades enfrentadas pelos/as estudantes, procurando soluções e monitorando o desenvolvimento acadêmico, pois somente com dados técnicos e científicos é possível tratar com rigor, docentes, técnicos/as e discentes preconceituosos e racistas que atuam no sentido de dificultar a trajetória e o desempenho acadêmico dos/as cotistas.

Na questão socioeconômica e de infraestrutura, a instituição precisa buscar formas de efetuar o pagamento das bolsas sem atraso e aumentar os valores; oferecer espaços/ambientes que dê condições para os/as estudantes, principalmente de cursos integrais, de banho, lazer e aquecer alimentos. Contudo, isso não exige a instituição de oferecer alimentação e alojamento para acadêmicos/as que vêm de fora, sem a família, e aporte financeiro para sobreviver. Laboratórios, especialmente de informática, atualizados e equipados é também condição de permanência estudantil, pois no primeiro ano, principalmente os/as indígenas precisam de tutoria no acesso a informática e elaboração de trabalhos científicos.

Por isso, embora a UEMS assuma a permanência como uma política institucional e esteja desenvolvendo programas e ações de permanência, o que é um passo importante, as mesmas precisam ser ampliadas, visto que o próprio cotidiano relatado pelos/as estudantes demonstra que muito ainda precisa ser feito nos aspectos socioeconômicos, pedagógicos e culturais. A UEMS precisa construir uma política de permanência que assegure recursos para as ações existentes e outras que são necessárias, dadas as circunstâncias de que é preciso manter o sistema de cotas para negros/as e indígenas, pois a concorrência ainda é grande e desigual no sistema em geral. Avançar é preciso!

## Referências

BITTAR, Mariluce; CORDEIRO, Maria José de J. A.; ALMEIDA, Carina E. M. de. Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – um estudo sobre os fatores da permanência. *Série-Estudos*, Campo Grande – MS, n. 24, p. 143-156, jul./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico* (Tradução de Fernando Tomaz) 7. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003*. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Lei das Cotas. Brasília: Presidência da República, 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 12.593, de 18 de janeiro de 2012*. Plano Plurianual da União 2012-2015. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 06 nov. 2014.

CORDEIRO, Maria José de J. A. *Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso*. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. *Política & Trabalho*, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa/PB, n. 33, p. 97-115, outubro/2010.

GOMES, Nilma Nilo. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 217-244.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. *Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002*. Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. Campo Grande-MS, 2002. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems\\_lei\\_2002\\_2589.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_lei_2002_2589.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003*. Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para negros. Campo Grande-MS, 2003. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce-4ca84704256c0b00651e9d/bcd36eb5beb6f88004256cd800626998?OpenDocument>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2010*. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro: 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2013* – Coletiva de Imprensa. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Liber Livro, 2004.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). *Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização*. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 13- 37.

THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *Resolução CEPE n. 430 de 30 de julho de 2004*. Regulamenta os critérios de inscrição para candidatos

às Cotas de Negros e Indígenas. Dourados-MS, 2003. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-22\\_08-25-42.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-22_08-25-42.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. *Resolução COUNI n. 348 de 14 de outubro de 2008*. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009 a 2013). Disponível em: <[http://www.uems.br/internet/soc/PDI-UEMS\\_2009-2013\\_versao\\_final.pdf](http://www.uems.br/internet/soc/PDI-UEMS_2009-2013_versao_final.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Relatório da Comissão Própria de Avaliação*. Ciclo de 2009-2011. UEMS: CPA, 2012. CPA-Executiva e Deliberativa. Disponível em: <[http://www.uems.br/cpa/arquivos/21\\_2012-09-17\\_08-46-24.pdf](http://www.uems.br/cpa/arquivos/21_2012-09-17_08-46-24.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório Anual de Atividades 2012*. DPAI - Divisão de Planejamento e Avaliação Institucional. UEMS: DPAI, 2012a. CPA-Executiva e Deliberativa. Disponível em: <[http://www.uems.br/proap/arquivos/22\\_2013-08-21\\_11-07-49.pdf](http://www.uems.br/proap/arquivos/22_2013-08-21_11-07-49.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação*. Ciclo de 2012-2015. UEMS: CPA, 2013. CPA-Executiva e Deliberativa. Disponível em: <[http://www.uems.br/cpa/arquivos/21\\_2013-10-03\\_10-07-48.pdf](http://www.uems.br/cpa/arquivos/21_2013-10-03_10-07-48.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

**Data de recebimento: 20.08.2015**

**Data de aceite: 12.06.2016**



# CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROJETO SALA DE EDUCADOR PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO<sup>1</sup>

## CONTRIBUTIONS OF CONTINUING EDUCATION IN EDUCATOR ROOM PROJECT FOR THE LITERACY CYCLE

Sonia Maria de Oliveira<sup>2</sup>  
Irton Milanesi<sup>3</sup>

RESUMO: O presente artigo tem por base estudos que tratam da formação docente e práticas pedagógicas. Dessa forma, o Projeto Sala de Educador, enquanto espaço de formação de professores, na rede estadual de Mato Grosso, apresenta-se como possibilidade de compreensão das diferentes concepções em que se assentam as práticas pedagógicas. O objetivo é apresentar as reflexões pedagógicas com autores que se debruçam nas perspectivas de análises críticas sobre os percursos da formação docente, o objeto e a identidade da pedagogia para potencializar o estudo, assim como os dados obtidos com as alfabetizadoras de uma escola estadual de Cáceres-MT. A técnica eleita – análise de conteúdo de Bardin (2011) – se justifica pelo fato de considerá-la como uma ancoragem consistente na manutenção do rigor metodológico e pela forma organizacional que, cotidianamente, favorece a produção de sentidos e significados nas diversidades das empirias produzidas.

PALAVRAS-CHAVE: formação continuada, práticas pedagógicas, alfabetização.

ABSTRACT: This article is based on studies of teacher education and pedagogical practices. In this way, the room Design Educator, while teacher training space, in the State of Mato Grosso, network presents itself as possibility of understanding the different conceptions on which are based the pedagogical practices. The goal is to present the pedagogical reflections with drooping authors in perspectives of critical analysis about the pathways of teacher training, the object and the identity of the pedagogy to foster the study, as well as the data obtained with the alfabetiza-

<sup>1</sup> Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida na linha de Formação de Professores do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado de Mato Grosso.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo PPGEduc/UNEMAT. Professora Pedagoga da rede de ensino Básico do Estado de Mato Grosso. Formadora do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação) Cáceres, MT, Brasil. [soninha\\_1\\_3@hotmail.com](mailto:soninha_1_3@hotmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela FAE/UNICAMP, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de Pedagogia, ambos da UNEMAT, Cáceres, MT, Brasil. [irtonmila@gmail.com](mailto:irtonmila@gmail.com)

doras of a State School of Cáceres-MT. The technique chosen – analysis of content of Bardin (2011) – is justified by the fact of considering it as a consistent anchor in maintaining methodological rigour and the organizational form, daily, favors the production of senses and meanings in the diversity of the empirias produced.

**KEYWORDS:** continuing education, pedagogical practices, literacy.

## **Introdução**

Por meio do presente artigo analisamos a postura profissional e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, juntamente com integrantes da gestão (Diretora e Coordenadora Pedagógica) da escola contexto da pesquisa; não se perdendo de vista todo o conjunto de atividades organizadas e desenvolvidas para o aprimoramento do fazer pedagógico destinado aos anos iniciais do ensino fundamental (Ciclo da Alfabetização). Objetivamos aqui, principalmente, promover reflexões sobre as experiências e os conhecimentos essenciais à efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

A temática apresentada, por sua amplitude e complexidade, exige a presença de diferentes autores com estudos pertinentes à formação de professores e alfabetização, como subsídio teórico para o desenvolvimento da presente pesquisa. Nesse sentido, Apresentaremos, alternadamente, considerações acerca da formação docente nos dias atuais e o papel das teorias do desenvolvimento infantil, enquanto elementos importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica na alfabetização.

O objetivo da pesquisa se ancora na necessidade de compreender, numa perspectiva reflexiva, o que vem sendo discutido sobre práticas pedagógicas e desenvolvimento da aprendizagem, com destaque para a temática da formação docente. Assim, recorreremos a Ponce (2010), Nóvoa (1999), Saviani (2000), Milanesi (2008), Garcia (1995), Candau (2004), dentre outros.

Nesse cenário, considerando sermos profissionais da educação, temos vivenciado diferentes atividades laborais voltadas diretamente para a prática docente, constatação esta emergida, tanto pela nossa experiência em sala de aula, quanto pela atual prática na atividade voltada à formação de professores. É nessa seara que se constitui a proposta apresentada para pesquisa de mestrado, na qual buscamos subsídios para o delineamento de um estudo que proporcione a compreensão de alguns pontos considerados relevantes no processo educacional, especialmente, na formação docente.

Diversos são os levantamentos, trabalhos e pesquisas que revelam o quanto o desenvolvimento profissional docente vem, historicamente, atravessando grandes períodos de ausência de políticas públicas prementes ao atendimento das necessidades existentes no processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada. A partir da constituição desse contexto, o Projeto Sala de Educador (PSE), como estratégia de formação continuada de professores, foi implantado em Mato Grosso a partir do ano de 2003, este projeto completou próximo ao início da nossa pesquisa, uma década de existência.

Nesse sentido, temos clareza da necessidade existente em se estudar, compreender e refletir sobre o cotidiano da sala de aula, como um fazer primeiro de pessoas que, como nós, encontram-se envolvidas com a educação, com a formação de professores e que, acima de tudo, se sentem comprometidas com a questão da prática pedagógica. Trata-se de pensar sobre certezas moveáveis que não negligenciam o pensamento de Freire (1986, p. 30) ao asseverar que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas”.

Fazemos essas reflexões com aporte aos estudos de autores que tratam do assunto, levando-nos aos questionamentos sobre as necessidades emergentes da categoria que deve se fazer atenta às questões que interferem diretamente sobre a sua constituição profissional. Fato que deve ser encarado como um dos grandes desafios para a educação na atualidade.

O trabalho docente se associa à produção científica para que o desenvolvimento de sua atuação apresente indícios de profissionalidade consciente, como afirma Marx (*apud* ALVES, 1999, p. 15):

Marx, apropriando-se da expressão grega *práxis*, concebe o trabalho como atividade especificamente humana, através da qual o homem se cria, criando e transformando o mundo. Como tal, o trabalho comporta aspectos negativos (como a exploração e a alienação) e positivos (como as ações conscientes e livres), transcendendo os limites marcados pela reprodução da existência física para alargar-se em dimensões expressas na manifestação e elaboração da vida humana.

Nesse viés, consideramos o fato de que, essencialmente, a formação docente, inicial ou continuada, é um fator basilar para a conquista de uma melhor *práxis* pedagógica e desenvolvimento profissional. Assim, Freitas (2003) nos alerta para o fato de que a formação docente não tem sido considerada

como uma área significativa pelos próprios docentes.

Dessa forma, é no processo de construção da profissionalização que essencialmente o docente pode aprender. Nesse processo de autogestão, o educador pode formalizar seus conhecimentos e constituir seu fazer docente sob a ótica da profissionalidade.

O professor que exerce suas atividades nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se tão responsável pela condução de sua profissão quanto aquele dos diferentes níveis e esferas, o que difere suas práticas pedagógicas dos demais docentes são as particularidades do ciclo de alfabetização.

O Ciclo da alfabetização, para atingir aprendizagem com qualidade, necessita de ações específicas que orientem as intervenções pedagógicas para possibilitar melhor articulação dos conhecimentos nessa etapa específica da escolarização, cercada pela coletividade necessária entre professores e gestores, mais especificamente, com a coordenação pedagógica.

A formação docente assume nesta ótica, a perspectiva de formalização dos conhecimentos de forma contextualizada, não exigindo, assim, apenas o domínio técnico, mas a amplitude dos saberes como construção social. O conhecimento científico e o reconhecimento do valor humano existentes no processo formativo e na relação estabelecida com o outro (aluno), estabelece uma relação dialética e recíproca.

O aspecto profissional da docência pode ser entendido pela própria existência da escola por que:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão. Se acharmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Dai que aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso também aprender a linguagem os números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (História e Geografia humanas). (SAVIANI, 2000, p. 20).

Dessa forma, o autor nos leva a compreender a formação profissional que assume função balizadora de práticas docentes contextualizadas e significativas; aponta ainda uma dimensão mais ampla na qual vislumbra

possibilidades de associação de teorias consistentes que orientem práticas educativas de construção e socialização de saberes.

## O procedimento metodológico

O objetivo central do estudo delineou-se no formato de uma pesquisa qualitativa, considerando a intenção de evidenciar as possíveis contribuições do PSE, enquanto espaço de formação para o desenvolvimento profissional, em especial, dos docentes que atuam na alfabetização a partir das concepções e condições de trabalho. No que se refere à natureza de pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994, p. 49) salientam que: “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Com o auxílio de Bardin (2011), nos apropriamos da orientação da Análise de Conteúdo, enquanto método, como um conjunto de análises – de todas as formas de comunicações –, que se utiliza de procedimentos sistemáticos para a descrição, análise e compreensão dos conteúdos das mensagens expressas de forma oral e não oral.

Delineamos também, o caminho da pesquisa no uso dos diferentes espaços da escola contexto deste trabalho. Adentrando ao cotidiano, ouvimos, observamos, registramos e analisamos a vivência dos alfabetizadores para compreender sua constitucionalidade, considerando os estudos teóricos como os pressupostos básicos na análise do fenômeno.

O princípio guia dessa forma de investigação pressupõe que, a análise é resultante de testes de associações ou agrupamentos de palavras de uma amostra de indivíduos (estereótipos ou conotações), obtidas, neste caso, pelas respostas advindas da aplicação de um questionário aberto e dos registros no caderno de campo.

Com a técnica definida e a utilização dos instrumentos, os sujeitos ficaram delimitados a professores atuantes no primeiro ciclo de uma escola da rede estadual do município de Cáceres-MT. As questões apresentadas no questionário tinham por finalidade suscitar informações que respondessem aos objetivos da pesquisa e, considerando a natureza do estudo, priorizamos um cronograma que favorecesse maior tempo, sendo e estando, o mais próximo possível dos sujeitos envolvidos.

Assim, a organização da análise se seguiu, respectivamente, da seguinte forma: a organização dos dados, a codificação dos resultados, categorizações,

as inferências e por último a informatização das análises das comunicações, pressupostos substanciais para a interpretação das mensagens e enunciados, na busca da valoração das subjetividades.

Formação docente é uma prática necessária, não apenas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, considerando que todo docente se depara com diferentes situações que apresentam como pano de fundo, questões relacionadas aos vieses do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, torna-se importante a coletividade docente, para melhor compreensão e organização de suas bases teóricas e metodológicas. Dessa maneira:

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão-chave o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão do professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO, 2011, p. 93-94).

Sendo o trabalho docente intelectual, faz-se importante reconhecer a formação como elemento fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica e concepção de ensino e aprendizagem. Para Gimeno Sacristán (2000, p.17): “a assepsia científica não cabe nesse tema, pois no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro”. A afirmação do autor denota a necessidade de um repensar docente, da relação entre o contexto social, da prática educativa e das condições de trabalho existentes na escola.

Para o docente, não basta o conhecimento teórico ou o domínio de metodologias e técnicas, pois, ainda segundo Gimeno Sacristán (2000, p.17): “a escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite”.

A reboque dessas reflexões apresentamos a seguir uma breve sistematização de aspectos conceituais sobre a formação docente e a prática pedagógica de professores alfabetizadores.

## A importância da formação continuada do projeto Sala de Educador para o professor alfabetizador

A formação continuada, enquanto possibilidade de formalização da profissão docente é uma questão bastante complexa. No seu percurso, algumas questões se constituíram historicamente em relação à forma de organização de ensino para combater o fracasso escolar.

A consolidação do fracasso escolar, estereotipado a partir da alfabetização, têm profundas relações com dimensões epistemológicas, sociais e culturais, entranhadas na tradição educacional. Para tal compreensão recorreremos a Freire (1986, p. 26) ao preconizar que: “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, [...], em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”.

Os dados da pesquisa evidenciam necessidade de melhor organização no referido espaço de formação, no sentido de superar fragilidades que vêm se consolidando na prática pedagógica, por exemplo, do grupo docente estudado.

Uma delas se refere ao tratamento sistemático da prática pedagógica. Sobre essa questão, Candau (2004, p.13) afirma que: “Exaltada ou negada, a didática, como reflexão sistemática e busca de alternativa para os problemas da prática pedagógica, está, certamente, no momento atual, colocada em questão”. No entanto, as repetidas conotações nas mensagens orais e escritas evidenciam que os alfabetizadores consideram de importância relevante a formação continuada recebida no PSE, afirmam ainda que, esse projeto se constitui em um conjunto de princípios institucionais que resultam na construção das *práxis* pedagógicas.

Tais *práxis*, enquanto consolidação da teoria na prática, exigem dos educadores a compreensão de que uma atuação exitosa deve pautar-se no desenvolvimento de ações articuladas com a gestão, os educandos e familiares. Todos contribuem, possibilitando condições necessárias para garantir a presença da criança na escola e o acompanhamento do seu desenvolvimento intelectual.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola investigada, cabe ainda, a este grupo de educadores alfabetizadores, planejar e executar suas ações didáticas, definindo metodologias e recursos didáticos adequados à alfabetização.

Assim, a importância do PSE, como política de efetivo apoio à docência, se constitui na teorização da prática como eixo central da ação formativa dos educadores, sem deixar de reconhecer que existe a necessidade de consi-

derar os resultados das avaliações realizadas na escola, seja de forma externa, seja de forma interna. Nessa perspectiva, recorreremos a Candau (2004, p. 33):

Este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de ‘como fazer’, sem nunca lhes permitir interferência no ‘o que fazer’. Ainda que essas especializações possam facilitar a tramitação administrativa das atividades e do mercado de trabalho, dificultam o ‘que fazer’ educacional na sua autenticidade, como um todo, e facilitam a manipulação de poderes hegemônicos.

Apesar de Mato Grosso ter efetivado apenas o PSE como espaço institucionalizado de formação, os autores utilizados neste estudo defendem que projetos de formação continuada devem ter como objetivo o fortalecimento coletivo da escola. Dessa forma, fazem-se necessários ambientes que facilitem e favoreçam situações de ensino e aprendizagem, reafirmando, dessa forma, o papel da escola como espaço de conhecimento, interações e convivência, fatores fundamentais para o desenvolvimento e constituição de cidadãos autônomos.

Apesar de os alfabetizadores investigados considerarem importante a formação proporcionada pelo PSE, nos registros de suas falas existem citações que apontam a necessidade de melhor organização para superar algumas fragilidades existentes nesse espaço formativo. Nesse viés, buscamos em Candau (2004, p. 33) a seguinte afirmação:

Penso que quem consegue descobrir o ‘o que fazer’, que consegue definir um projeto histórico a ser desenvolvido, saberá encontrar os meios e os caminhos para atingi-los. Não será, assim, tão necessário que trabalhemos tão-somente os meios seccionados dos fins. Com imaginação e comprometimento afetivo-ideológico e uma constante meditação sobre a sua prática, o educador conseguirá encontrar os meios para atingir os fins. Contudo, o contrário não é verdadeiro da mesma forma, ou seja, que se poderá chegar a algum lugar conhecendo tão-somente os meios. Dai a ansiedade, hoje existente nos meios educacionais, por receitas e mais receitas de ‘como fazer’ a educação, na expectativa de sabendo-se como fazer se chegará a alguns resultados. Evidentemente, que se pode trabalhar com meios efetivos para fins que não se decidiu por ele. Muitas vezes, o educador aplica técnicas para o atendimento de

fins que não decidiu. Inconscientemente pratica um serviço para outros donos do poder.

Consoantes à autora, consideramos importante a reflexão crítica sobre as práticas de formação a respeito do papel da escola e do processo de alfabetização. A compreensão dos diferentes contextos sociais do mundo letrado frente às demandas sociais, e, impulsionado pelos avanços da tecnologia, exige da escola e da alfabetização, competências na formação de sujeitos proficientes nas diferentes formas de linguagens.

Desse modo, o papel da formação continuada e do processo de alfabetização coloca-se diante da necessidade de promover reflexões acerca do ensino e aprendizagem propiciados por situações capazes de proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem. O acesso ao conhecimento, a inserção e interação social aos mais diversificados ambientes, implica na compreensão de formação educacional para além do domínio da base alfabética.

A prática da formação docente pode favorecer a *troca de experiência*, expressão que se apresenta repetidas vezes nas mensagens emitidas pelos sujeitos a partir da própria prática, assim, a afirmação do autor a seguir aponta para a necessidade de reflexão sobre o processo das práticas dos alfabetizadores, devendo ser a alfabetização um

[...] processo que incorpore a consciência sobre as implicações sociais, econômicas e política da prática de ensino, para poder superar visões reducionistas da reflexão que não transcendam as implicações mais imediatas da ação em sala de aula, ou com objetivo de evitar a absorção por retóricas de maior responsabilização sem aumentar a capacidade de decisão. (CONTRERAS, 2002, p. 139).

Contreras (2002) nos leva a concluir que existe a necessidade de mudança de posturas, que envolve – dentre outros pressupostos, a consolidação do pertencimento da categoria enquanto profissionais verdadeiramente reconhecidos como autênticos.

## A questão da formação docente na atualidade

O fazer docente necessita de formação continuada no contexto das políticas públicas e se reveste de grande importância científica, seja pela melhoria na qualidade do ensino, seja como exigência ao atendimento das necessidades do mercado e do capital. É tema relevante nas propostas de pesquisas e tem tido reflexo naquilo que temos presenciado diretamente no interior das escolas. Para Milanesi (2008, p. 16):

Sabemos que todo saber científico é construído tendo como base conceitos que determinam modos de abordagem de uma realidade em que estão inseridas as práticas sociais, práticas essas referentes a paradigmas. Sendo assim, quando entramos no campo da formação de professores, muitos paradigmas estarão interagindo nos saberes e nas práticas cotidianas, tanto em relação ao que se pretende ensinar, quanto à metodologia utilizada para esse ensino.

Fazendo eco a Milanesi (2008), Garcia (1995, p. 54) contribui com seu pensamento, ao enfatizar que a formação não pode ser compreendida como um conceito unívoco. É preciso considerar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, às determinadas concepções epistemológicas que possa assumir (ideológicas e culturais).

Para Garcia (1995), um programa de formação está impregnado de diferentes concepções de professor, que são segundo Zeichner (1983 *apud* GARCIA 1995): o Tradicional, o Centrado nas Competências, e, o Personalista ou orientado para a investigação. Essas concepções sobre os diversos estilos de professores nos remetem às seguintes questões: o que um professor deve saber? O que deve saber fazer? E como deve ser?

Com a intenção de não se desviar para alguns estereótipos de professores, Garcia (1995) nos chama a atenção para algumas questões-chave, dentre elas, a formação do professor como um *continuum*, alicerçado em princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente da concepção de cada profissional. Com base no pensamento de Nóvoa (1995), Garcia (1995) reforça esse pensar sobre a importância da relação entre formação inicial e continuada, uma sendo complementar à outra.

Para Nóvoa (1995 *apud* GARCIA 1995, p. 40), a formação contínua deve ser pensada nas dimensões: pessoal, profissional e organizacional, numa *trilogia da formação contínua*, ou seja, produzindo a vida do professor, a profissão e a escola num processo relacional.

---

## A formação continuada e a epistemologia da prática

A formação continuada se evidencia como necessidade de aprendizado contínuo, tendo em vista o cenário brasileiro. Sempre existe disposição por parte do governo em adotar medidas e programas que se ajustem às intenções da política macroeconômica e a um modelo de desenvolvimento.

Nesse sentido, Milanesi (2008) mostra que a formação de professores sempre esteve atrelada a dois atenuantes conjunturais: o sociológico e o econômico. Nessa perspectiva, o autor destaca que:

Estamos diante de uma nova ordem e exploração da classe trabalhadora mundial com o uso das novas tecnologias, passa-se a exigir um novo estilo de trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração. Pensar na formação de professores diante desse contexto não implicação negação das novas tecnologias, mas fazendo sempre nossa crítica no sentido de que elas não podem ser concentradas nas mãos de minorias que detém os meios de produção. (p. 34).

O que fazer diante dessa nova ordem? Para Milanesi (2008), romper com essa ordem é preciso, pois nosso tempo está marcado pelas transformações tecnológicas e acentuado avanço em conhecimento científico, passando a exigir pessoas com nível de formação capaz de discernir as novas exigências do momento presente.

O papel do professor e da escola, nesse contexto, é de extrema significância para a transformação da exploração da classe trabalhadora e para externar suas aspirações. Para Ponce (2010):

O conceito da evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a *educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência*. Pedir ao Estado que deixe de interferir na educação é o mesmo que pedir-lhe que proceda dessa forma em relação ao Exército, à Polícia e à Justiça. Os ideais pedagógicos não são criações artificiais que um pensador elabora em isolamento e que, depois, procura tornar realidade, por acreditar que elas são justas. (p.171, grifos do autor).

Assim, a relação que a escola deve manter com a sociedade permeia o mundo do trabalho. As reivindicações populares e outras questões passam

a constituir partes essenciais dessa nova configuração do trabalho docente.

Para Brandão (1993 *apud* MILANESI 2008), as funções da escola a serem desempenhadas pelos professores são inúmeras, destacando-se uma maior participação na organização dos conteúdos do ensino e da aprendizagem.

Diante da complexidade da organização escolar, Milanesi (2008) afirma que se a formação inicial pode fornecer ao professor um conjunto de conhecimentos científicos e pedagógicos necessários ao início do desempenho das suas atividades, a formação continuada desempenha um papel de reestruturação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos.

### **Percurso teórico-metodológico da pesquisa**

O desenvolvimento da pesquisa teve por base os pressupostos da correlação existente entre a oferta da formação continuada proporcionada pelo PSE e a prática pedagógica desenvolvida pelos alfabetizadores. A partir da aplicação de instrumentais metodológicos na escola contexto da pesquisa, as mensagens apresentadas nas empirias se tornaram preciosas para a validação do resultado final deste trabalho investigativo.

O processo de pesquisa qualitativa orienta a utilizar, como neste caso, a aplicação de diferentes instrumentos, considerando que a investigação não admite visões isoladas, parceladas ou estanques (TRIVIÑOS, 2006). Dessa forma, utilizamos a observação participante e a aplicação de questionário semi-estruturado, a fim de obter informações acerca do perfil dos interlocutores e acessar de forma mais detalhada suas impressões acerca da temática pesquisada e sua atuação profissional.

Para a análise dos dados, utilizamos a *Análise de Conteúdo*, como um conjunto de técnicas que favorece a compreensão dos sentidos expressados pelos interlocutores, na sequência proposta por Bardin (2011), sendo: Pré-análise, descrição e interpretação por inferência, subsidiado pela rigorosidade e a necessidade de compreender para além do que está posto (subjetividade).

Algumas questões nortearam os instrumentos da pesquisa, tais como: Qual a importância da formação continuada para esse grupo de professores? Quais os pontos positivos e negativos para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas? Que concepções de alfabetização estão presentes no cotidiano desses professores? Quais os avanços e dificuldades o grupo tem percebido frente à formação desenvolvida no PSE?

À luz da compreensão de que todas essas questões são importantes para a concepção de formação docente, analisamos o desenvolvimento pro-

fissional dos alfabetizadores a partir das práticas desenvolvidas por eles nos diferentes ambientes educativos da escola contexto da pesquisa, considerando que as experiências vividas contribuem fundamentalmente para a compreensão da prática pedagógica.

Para Freire (1986), a docência está sempre acompanhada do processo discente, no qual o movimento dialético do ensinar e aprender favorece o desenvolvimento do docente crítico, dotado de uma *práxis* autônoma que contribui para a aprendizagem acompanhada de conquista da autonomia.

### **Desvelamentos da pesquisa acerca das concepções de formação e da prática profissional**

Os resultados, oriundos de nossa coleta de dados, apresentam os profissionais da escola contexto da pesquisa como profissionais bem qualificados, com graduação em pedagogia, especialização *lato sensu* na área, e tempo de experiência de mais de dez anos de profissão.

As concepções de formação e alfabetização expressas pelas interlocutoras foram coletadas em diferentes momentos da pesquisa, aqui apresentadas de forma selecionada. As alfabetizadoras são apresentadas por codinomes como forma de manter o anonimato e as análises tem como eixo as questões orientadoras já apresentadas anteriormente. Na análise do conteúdo, algumas expressões se fazem presentes com mais frequência no material empírico coletado, como poderá ser observado nos registros das falas das alfabetizadoras.

Restringimo-nos aqui à análise dos dados, apenas à questão de importância da participação das nossas interlocutoras na formação continuada proporcionada pelo PSE. Dessa forma, partimos da seguinte indagação: você participa da formação continuada? A exemplo de Acuri (2015), a maioria diz participar:

Sim, participo da formação no Sala de Educador, das discussões e tento aplicar tudo o que é discutido e ensinado na troca de experiências, oficina de confecção de materiais, palestra, etc. Percebo também a mudança de atitudes perante algum assunto exposto e a vontade de mudar e fazer o melhor para a escola (ACURI,2015. Resposta do questionário).

Para Acuri, assim como para as demais participantes, o termo utilizado e de maior conotação se refere, primeiramente, a valorização da *troca de experiência*. Na sequência, a formação continuada é considerada importante

porque contribui para ampliar conhecimentos e serve de apoio prático às suas demandas no contexto da sala de aula.

Buscamos entender a importância que a formação ofertada no PSE tem para as alfabetizadoras interlocutoras neste estudo de caso. Pela análise dos documentos, a proposta da escola contexto da pesquisa fundamenta-se em uma concepção de alfabetização a partir da perspectiva do letramento.

Nesse sentido, as falas contradizem as leituras dos documentos oficiais e, dessa forma, deixam transparecer a existência e necessidade de reflexões e estudos para a efetivação de um currículo necessário ao atendimento dos objetivos de aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental.

A maioria das falas apresentadas salienta necessidades da *mudança de atitude* como parte da constituição do profissional docente, conforme descreve Bacuri:

Sim, a sala do educador é de responsabilidade da coordenação pedagógica, porém procuro contribuir no projeto desde a sua elaboração, auxiliando nos encontros e participando como professora. Nos dois últimos anos tivemos uma formação muito boa, com temas ligados diretamente a sala de aula, no entanto, ainda é preciso que muitos professores se dediquem mais, levem mais à sério a formação (BACURI/GESTORA, 2015).

A formação continuada para Bacuri (Gestora) é vista como um trabalho de coletividade no atendimento às demandas dos profissionais, voltadas aos saberes da docência. Nesse viés, a formação continuada fortalece a escola enquanto espaço e ambiente educativo, possibilitando aos docentes novos conhecimentos e emancipação democrática.

Para Saviani (2009) a universalização dos direitos são componentes diretos da democratização e deve exigir maior responsabilidade do poder público. Nas palavras de Ponce (2010):

A classe que domina materialmente é também a que domina com a sua moral, a sua educação e as suas idéias. *Nenhuma reforma pedagógica fundamental pode impor-se antes do triunfo da classe revolucionária que a reclama*, e se essa afirmação parece ter sido desmentida alguma vez pelos fatos é porque, frequentemente, a palavra dos teóricos oculta, conscientemente ou não, as exigências da classe que representam. (p.171, grifos do autor).

Ainda para o autor, a relação da escola com as questões da lógica do

mercado deve ter sempre um divisor de águas, um ponto de equilíbrio, nem se submeter irresponsavelmente a essa ordem e nem dela se afastar, isso exige uma maior preocupação com o processo de formação continuada do docente.

No entanto, chama-nos a atenção a maior participação dos docentes na formação por considerarem que esta pode apresentar possibilidades favoráveis para o desenvolvimento de novas aprendizagens, como descreve Buriti (2015), nos registros do caderno de campo:

Participo ativamente da formação no Sala de Educador, procurando sanar minhas dúvidas durante as discussões referente ao tema, ou seja, fazer um paralelo entre a teoria e a prática. A formação proporciona momentos significativos de trocas de conhecimentos, onde temos a oportunidade de conhecer o trabalho que cada professor e funcionário desempenham na escola.

A formação continuada para Buriti se constitui em um espaço de produção de novos conhecimentos e de materialidade da *práxis*, “favorecida pelos momentos de troca de conhecimentos”, numa reflexão sobre a própria prática e a construção de competências e novos conhecimentos, como reforça a fala de outra participante: “O Sala de Educador, pra mim, vem colaborar no desenvolvimento das atividades na sala de aula, os encontros são muito bons, pois possibilitam que o professor possa trocar vivência e assim, enriquecer nossos conhecimentos”. (BABAÇU, 2015).

Freire (1986) traz-nos o alerta sobre estas concepções: “Ensinar não é transferir conhecimento”, é preciso que haja uma compreensão de dimensões maiores, dentre elas, a cultura e suas diferentes formas de interlocução. Assim, Freire (1986, p. 52) reafirma que:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos em suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

A partir do exposto pelo autor, temos a compreensão de que a formação docente deve ser pensada a partir de uma organização que considere todas as complexidades humanas e sociais existentes nos diferentes contextos em que o sujeito educando esteja inserido, exigindo-se da formação docente a habilitação em pressupostos teóricos que favoreçam essa materialização no espaço da escola.

No entanto, para Babaçu, a formação de docente se apresenta como um momento de consolidação de suas atividades diárias, nas quais, sem dúvidas, os conflitos emergem de forma constante no exercício de sua função. Assim, é preciso ter clareza do que e como se ensina. Carandá, no trecho a seguir, apresenta um reducionismo mais preocupante:

Na formação do projeto Sala de Educador, meu papel é de ouvinte e participante, é um ambiente que você pode e deve dar sua opinião e também sugestão. Com o Sala de Educador, os professores discutem entre si e com a coordenação a melhor maneira de alfabetizar. O que aprendemos na formação é aplicado na sala e depois apresentamos na formação (CARANDÁ, 2015, registro no caderno de anotação, p. 99).

A Formação docente é uma tarefa complexa, seja em um projeto como o PSE ou em qualquer outro contexto formativo; necessita ser compreendida pelo educador, não apenas como uma oportunidade de discutir com seus pares suas dúvidas e conflitos, em que cada docente é favorecido pela *troca de experiência*, mas também como momento propício de reflexões teóricas, para além da sua própria prática, numa correlação à fala de Macaúba (2015): “Sim, participo da formação na Sala do Educador para aprender com os teóricos estudados, os relatos de experiências para que possa contribuir na minha prática pedagógica”.

Nesse sentido, Freitas (2003) afirma que não há como resumir toda a complexidade de uma concepção curricular em apenas um método de ensino. Assim, práticas da alfabetização deveriam ter prioridade na escola de ensino fundamental.

Existe, dentre outras, a necessidade de ofertar aos educandos uma formação sólida para o exercício da cidadania plena. Mais uma vez, Freire (1999), afirma que para que tal prática se efetive, não basta um ensino baseado em transmissão de conhecimentos.

A fala de Macaúba se distancia da lógica da escola inclusiva e solidária com a valorização a homogeneização apresentada pela interlocutora. Isso implica na necessidade de investimento numa formação que inove na dinâmica da sala de aula e no protagonismo dos educandos.

Segundo Saviani (2000, p. 89): “A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”.

Indaiá destaca o aspecto da profissionalidade como importante no trecho a seguir:

Como participante da Sala do Educador, realizamos atividades previamente programadas como estudos teóricos e o meu papel como professora, bem como de todos os demais, é de inovar, reavaliar e aprimorar os conhecimentos profissionais através de estudos, análises e reflexões frente às mudanças tecnológicas, políticas e administrativas em todas as áreas da profissão (INDAIÁ, 2015, registro de observação, p. 100).

A *profissionalidade* no envolvimento de conhecimentos e habilidades é necessária para a articulação do processo de profissionalização a partir do contexto social e econômico, conforme ressalta Tucum ao afirmar que participa da formação contínua:

Sim. Participo das formações no Projeto Sala de Educador, organizando e participando diretamente das atividades propostas pelo cronograma do projeto. Considero um projeto produtivo, pois seus estudos contemplam as diferentes áreas do conhecimento (TUCUM/GESTORA).

Enquanto gestora, Tucum apresenta preocupação em articular as dimensões da formação continuada à prática de ensino. Destaca com relevância o funcionamento e produtividade do projeto para as áreas do conhecimento.

É preciso lembrar que, para além da organização e execução, existe a importância da valorização das ações culturais da escola com a comunidade, de modo a aproximar os diferentes contextos escolares e extra-escolares.

Diante dos dados, temos a compreensão das diferentes posições apresentadas pelas interlocutoras frente à questão da formação continuada oferecida pelo PSE da escola contexto da pesquisa. Assim, todas as posições das interlocutoras convergem ao concordarem que este espaço formativo, ou mesmo a questão da formação, é importante para as suas práticas cotidianas e constitucionalidade profissional.

Essa constitucionalidade profissional se configura a partir de um contexto em que Arroyo (2013, p.343) afirma que: “As lutas por espaços mais que digno e justo viver pode enriquecer o direito ao conhecimento devido, enriquecer nossa docência, contribuir para vivências mais humanizadoras do espaço, inclusive do espaço-escola”.

## Considerações finais

Por meio deste artigo, trazemos como destaque o tema da formação docente a partir de um Estudo de Caso, no qual procuramos problematizar questões relacionadas tanto ao âmbito da formação continuada, quanto ao processo de alfabetização. Com objetivo de propor reflexões que propiciem a compreensão da importância constituída por um espaço de discussões de aprimoramento profissional, seja no espaço do PSE ou qualquer outro espaço de formação que contribua de forma efetiva para profissionalização docente.

Com relação à formação continuada, a posição das interlocutoras investigadas e as reflexões levantadas pelos autores nos levam a constatar a necessidade de se definir políticas de formação, não apenas com base em resultados das avaliações operacionalizadas na escola.

Dessa forma, é preciso considerar essa questão como de fundamental importância para o fortalecimento da escola enquanto espaço de desenvolvimento educativo e de aprendizagens, consolidada a partir dos princípios da convivência, da solidariedade, da sensibilidade e da criatividade, como requisitos favoráveis para o desenvolvimento da aprendizagem escolar e de emancipação social.

A ausência desses princípios se evidencia na pesquisa, o que nos leva à constatação de que a formação continuada desenvolvida no PSE da escola investigada coloca em evidência aspectos que denotam uma condução de formação pontual e reduzida, a partir da concepção do professor prático-reflexivo e pesquisador de suas próprias práticas.

Efetivamente, a troca de experiência tem validade baseada em um diálogo coletivo, mediado pelas interações de todos os docentes da escola acerca dos problemas enfrentados, numa redefinição constante de constituição profissional e, por fim, apoiada em um projeto de escola igualmente coletivo, emancipador, democrático e transformador.

A garantia da democratização do acesso à educação em sua plenitude para uma sociedade como a nossa apresenta grandes desafios sócio econômico e cultural. Não podemos nos calar frente aos abismos que parecem intransponíveis. Os interesses se escondem ou se sobrepõem sob a forma de neutralidade e mascaram intenções existentes nas políticas educacionais de formação docente, na organização das escolas, nos textos, nos livros didáticos e em outros aspectos.

Assim, a aparente neutralidade da organização da escola a impede de se livrar dos interesses capitalistas e, nessa esteira, fomenta a perpetuação

de desigualdades sociais, na disseminação e promoção de instrumentos que preservam interesses dominantes.

Os pontos de reflexão apresentados ao longo deste artigo devem ter como intenção principal tirar-nos da inércia, da imobilidade e levar ao engajamento na luta pela garantia de uma universalização de um ensino público democrático, de mais qualidade, tendo a diversidade e a diferença como pontos de partida e também de chegada, especialmente no que tange a alfabetização.

## Referências

ALVES, N. Formação de Professores: pensar e fazer. 5. ed., São Paulo-SP: Cortez, 1999.

ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. 5. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: PT: Porto editora, 1994.

CANAU, M.V. A Didática em questão. 23. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. de. Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. 1. ed., São Paulo-SP: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, G. "Trabalho- educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica?" Educação e Realidade. 14 (1):17-28. Jan./jun. 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed., São Paulo-SP: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 2).

GARCIA, Carlos M. OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO. 2. ed., Portugal: Publicações Dom Quixote, Ltda., 1995. GHI

MILANESI, I. [et. al.] (Org.). O estágio interdisciplinar no processo de forma-

ção. – Cáceres-MT: Editora Unemat, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.

PONCE, A. Educação e luta de classes. (Tradução de José Severo de Camargo Pereira), (do Instituto de Matemática e Estatística da USP). 23. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7. ed., Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed.14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

**Data de recebimento: 17.12.2015**

**Data de aceite: 09.06.2016**

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS

## EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER TRAINING: SENSES AND MEANINGS

Egeslaine de Nez<sup>1</sup>

Luciane Spanhol Bordignon<sup>2</sup>

**RESUMO:** O século XX foi marcado por fatos que mudaram a história da universidade e, consecutivamente a formação docente. Todo esse movimento repercutiu na definição das políticas educacionais que constituem, atualmente, um dos campos que têm desencadeado grande interesse de investigadores. Isso ratifica a relevância científica deste estudo que tem como objetivo conceituar as políticas educacionais, compreendidas como políticas públicas, apresentando as que tratam da formação docente. O procedimento metodológico se articulou em dois eixos analíticos: na reflexão teórica-contextual e na abordagem qualitativa das reflexões produzidas na pesquisa de campo. Os resultados identificam que a diversidade de ações, independentemente se organizadas como Políticas Educacionais ou programas institucionais contribuem para a qualidade da formação de professores. Finalmente, é notório que cada projeto desenvolvido e implantado pelo governo federal na Educação Básica e/ou Superior possui uma finalidade expressa num determinado contexto histórico e atende a uma demanda específica articulada a políticas públicas pontuais em alguns casos.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas educacionais, formação docente, contexto/realidade social.

**ABSTRACT:** The twentieth century was marked by events that changed the history of the university and consecutively teacher training. All this movement affects the definition of educational policies which are currently one of the fields that have triggered great interest to researchers. This confirms the scientific relevance of this study which aims to conceptualize the educational policies, understood as

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus Universitário Vale do Teles, Colider/Mato Grosso/Brasil. [egeslaine@unemat.br](mailto:egeslaine@unemat.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). Passo Fundo/Rio Grande do Sul/Brasil. [lu.sbordignon@gmail.com](mailto:lu.sbordignon@gmail.com)

public policies, with the dealing of teacher education. The methodological procedure is articulated in two analytical axes: the theoretical-contextual reflection and qualitative approach to reflections produced in the field of research. The results identify that the diversity of actions, whether organized as educational policies or institutional programs contribute to the quality of teacher education. Finally, it is clear that each project developed and implemented by the federal government in basic education and/or Superior has a purpose expressed in a particular historical context and serves an articulate specific demands to specific public policies in some cases.

KEYWORDS: educational policies, teacher education, environment/social reality.

## Introdução

O século XX foi marcado por fatos que mudaram a história da humanidade, bem como a universidade e, consecutivamente os cursos de graduação de formação docente. Blainey (2008) aponta alguns desses eventos históricos: guerras mundiais, ascensão e queda de regimes comunistas, colapso econômico, avanço da medicina, viagens ao espaço, emancipação do Terceiro Mundo, entre muitos outros. Dentre esses fenômenos, destaca-se também o surgimento dos computadores, as comunicações sem fio e o aparecimento das tecnologias.

Vive-se a partir dessa conjuntura, um intervalo temporal cuja característica é a transformação de uma cultura material pelos mecanismos de um novo paradigma<sup>3</sup> tecnológico que se organiza em torno da informação e do conhecimento. Castells sugere que esse processo expandiu-se exponencialmente em razão de sua capacidade de criar uma interface entre campos tecnológicos mediante uma linguagem digital na qual a informação é gerada, armazenada, recuperada, processada e transmitida. “Vivemos em um mundo

---

<sup>3</sup> Esse termo tem origem grega e significa padrão, teve diferentes significados ao longo da história. Uma das referências teóricas foi Kuhn, que procurou compreender a história do pensamento na segunda metade do século XX. Sinteticamente, é o que os membros de uma comunidade científica compartilham. Esse conceito tem forte componente sociológico, pois está associado à ideia de comunidade de investigação científica (KUHN, 1978).

que se tornou digital” (1999, p. 119). É a sociedade em rede<sup>4</sup>.

Não se pode deixar de considerar que historicamente a tendência globalizante se desenvolveu junto com a evolução da informação/conhecimento<sup>5</sup>, dos meios de transporte e das comunicações, além da expressão econômica, militar e cultural dos povos (LOMBARDI, 2001). Desta forma, é possível entender a globalização como um processo de produção e circulação de mercadorias que adquire caráter político, cultural e valorativo, na medida em que impõe a sociedade capitalista como sendo a única possível de existir.

Uma das suas metas, senão a principal foi a busca incessante dos lucros que fragilizou a economia nacional. A ênfase recaiu sobre o neoliberalismo, e em especial o econômico, que para Moraes: “acentua a supremacia do mercado como mecanismo de alocação de recursos, distribuição de bens, serviços e renda, remunerador dos empenhos [...] Nesse imaginário, o mercado é matriz da riqueza” (2002, p. 2).

Neste sentido, o neoliberalismo se constituiu em um complexo processo de construção hegemônica (NEZ, 2006). Foi implementado em dois sentidos articulados: de um lado, trouxe um conjunto regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico e educacional. Por outro lado, disponibilizou uma série de estratégias para construir novos significados sociais e legitimar as reformas. Estas gerariam resultados principalmente relacionados à questão educacional (SILVA e GENTILI, 1996). É nesse contexto histórico que este estudo analisa as políticas públicas de formação docente, que apresenta reflexos dessa concatenação econômico-social.

O elevado grau de competitividade fez da Educação uma das principais alavancas de uma sociedade fundamentada na informação e demarcada por relações de produção. Esse processo repercute na definição das políticas públicas educacionais que constituem, atualmente, um dos campos que têm desencadeado grande interesse de intelectuais, estudiosos e políticos.

<sup>4</sup> Esse conceito também é estudado por Lévy que se utiliza da tipologia “*cibercultura*” para sinalizar um espaço de interações propiciado pela realidade virtual, para explicar que as pessoas experienciam uma nova relação espaço-tempo. Serve-se da mesma analogia da “rede” para indicar a formação de uma “inteligência coletiva”. Para Simões, muito embora a linha de análise de Castells e Lévy siga caminhos diferentes, (o primeiro em uma abordagem marxista da sociedade capitalista e o segundo com um pensamento antropológico), há um aspecto que não pode ser desconsiderado na intersecção dos pensamentos: “não é possível mais ignorar o impacto dessas tecnologias à vida humana, muito menos à vida em sociedade” (2009, p. 02).

<sup>5</sup> Os termos conhecimento e informação são complexos e despertam interesse de intelectuais e especialistas, isso se justifica pela sua abrangência, profundidade e até por interesse de várias áreas científicas. Entretanto, independentemente da definição que se adote, há um denominador comum que é a combinação das configurações e aplicações da informação com as tecnologias da comunicação em todas as suas possibilidades (SQUIRRA, 2005).

Esse artigo objetiva destacar as políticas educacionais, compreendidas como políticas públicas, elencando as que tratam da especificidade da formação docente, bem como destacar o contexto sócio-histórico no qual estão inseridas. Está organizado em quatro eixos além da introdução: no primeiro, conceituam-se as políticas públicas educacionais; no segundo eixo, trazem-se para discussão algumas políticas de formação docente; o terceiro eixo apresenta uma pesquisa de campo com reflexões acerca dos sentidos e dos significados desta formação; e por fim, no último eixo, dispõem-se as considerações analíticas deste estudo.

### **Conceituando políticas públicas educacionais**

Refletir sobre a atual política educacional é de certa forma, pensar de modo amplo as políticas sociais (nacionais e internacionais) e compreender como se processa na verdade a qualificação dos profissionais da educação no Brasil. Soares esclarece que as políticas sociais são um conjunto de

[...] políticas públicas às quais todos os cidadãos têm direito, e não apenas os programas residuais e tópicos de enfrentamento da pobreza. A contrapartida desta defesa é a recusa da concepção de que *apenas* com a estabilização econômica seguida de um suposto crescimento econômico seria possível resolver os nossos problemas sociais (SOARES, 2001, p. 13. grifo do autor).

Uma das características-chave das políticas públicas é a universalidade das ações que devem materializar um direito para todo o público a que se destinam. Segundo Nez (2006) uma política pública deve atingir, de fato, a maioria avassaladora de um grupo populacional, reduzindo ao máximo critérios ou mecanismos que funcionem como filtros. Dentre as políticas públicas implementadas pelo governo, as políticas sociais representam diferentes modelos, que podem ser classificadas de acordo com a abrangência do seu atendimento: saúde, moradia, educação, entre outras.

Deste modo, as políticas são aqui entendidas como de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade. A clara subordinação da política social à questão econômica consolida novas formas de exclusão, comprometendo os mecanismos de proteção social voltados para o seu enfrentamento (NASCI-MENTO, SILVA e ALGEBAILLE, 2002).

Hoje, quando se discute sobre esse tema faz-se referência às modernas funções assumidas pelo Estado capitalista, correspondentes a um padrão de organização política e social que foi se distanciando dos princípios liberais clássicos. Como as demais políticas sociais, a política educacional envolve um amplo conjunto de agentes se expressando, sobretudo, por meio de iniciativas direta ou indiretamente promovidas pelo poder público sendo o Estado uma referência fundamental.

Vieira (2002) comenta que seu papel é de indutor do desenvolvimento que impõe transformações consideráveis ao longo dos anos. Tanto em países desenvolvidos como nos subdesenvolvidos, passa a assumir uma posição de agente comercial do desenvolvimento. Assim, o Estado, não se constitui apenas como governo ou como mero poder coativo, limitador da vontade da maioria.

Para Nagel: “Lembra-se aqui a força nutriz do Estado, ou seja, a energia vital que o sustenta, oriunda da própria dinâmica da relação social que lhe dá vida” (2001, p. 100). Ao expressar a organização da sociedade, não só capta e expõe as transformações operadas na base do trabalho, como também viabiliza as relações econômicas, comandando a necessária harmonização entre os interesses conflitantes. Desse Estado emanam políticas, projetos e ações práticas no âmbito social.

As políticas educacionais são uma dessas orientações governamentais, destarte seu conceito, por muitas vezes provoca confusões teórico-conceituais. Postula-se que a política educacional é uma manifestação da política social, proporcionada pelo Estado. Ou, para usar as palavras de Freitag *apud* Vieira, “a política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais” (2002, p. 14). Porém, há distinções entre Política Educacional e políticas educacionais:

[...] a Política Educacional (assim em maiúsculas) é uma, Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e em minúsculas) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais [...] se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (VIEIRA, 2002, p. 15-16).

Considerando essa diferenciação, enfatiza-se que o que se costuma denominar de políticas educacionais no Brasil por muitas vezes, não tem passado de um conjunto de conceitos, projetos e procedimentos decorrentes da idéia que fazem da educação, os ocupantes ocasionais do poder. Porém, uma

Política Nacional de Educação é mais abrangente do que apenas uma legislação proposta para organizar a área. Nagel ressalta que:

A política educacional, embora se expresse, a partir de um dado instantâneo, em diplomas legais, de fato, é um conjunto de **medidas agilizadas e sistematizadas pelo Governo para atuar, com maior eficiência, nos mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens já instituídos ou em constante renovação** (NAGEL, 2001, p. 99. grifo da autora).

Portanto, um documento que expressa uma política educacional não pode corresponder, seja em nível federal, estadual ou municipal, apenas ao período de duração de um mandato governamental. Segundo Souza e Silva (1997) pode ser formulada não tão somente por uma equipe de técnicos de um ministério ou de uma secretaria (num circuito fechado); ao contrário, deve refletir as ideias dos educadores e gestores que atuam na base, que podem colaborar significativamente com a construção de políticas coerentes. A seguir serão abordadas algumas das políticas educacionais que tratam da especificidade da formação docente no Brasil.

## **Políticas de formação docente**

A política de formação de professores tem sido objeto de estudos e debates nas últimas décadas, oferecendo fartura de dados e reflexões. Fato inegável em eventos, grupos de estudos e seminários realizados periodicamente sob essa temática, englobando aspectos teóricos e práticos, além do aumento da produção de dissertações e teses em programas de pós-graduação<sup>6</sup>. Sabendo que os fatos só assumem seu pleno significado quando situados em seus contextos, é importante caracterizar a crescente problematização que envolveu a formação do profissional da educação nas últimas décadas.

Segundo Porto:

A formação de professores assume, sem dúvida, posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspec-

---

<sup>6</sup> Em estado da arte específico sobre a Pedagogia Universitária, Silva, Nez e Bitencourt (2012) identificaram que a categoria formação de professores juntamente com a prática docente, foram as que tiveram maior incidência (53%) na análise das quarenta e cinco teses/dissertações no período compreendido entre 2000 e 2009. Anteriormente, André *et al* (1999) já havia realizada uma síntese integrativa sobre a formação de professores, com base na análise das dissertações/teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação (1990 a 1996), dos artigos publicados em periódicos no período de 1990 a 1997, e das pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores da Anped (1992 a 1998).

tiva transformadora. Esta é uma preocupação evidenciada nas investigações mais recentes e na literatura da área, provocando debates e encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes [...]. Caracteriza-se este momento histórico pela incessante busca e renovação do saber-fazer educativo (PORTO, 1998, p. 11-12).

Historicamente, a “Década da Educação” (anos 90) representou o aprofundamento das políticas neoliberais em resposta aos problemas impostos pela crise do desenvolvimento do capitalismo, na qual a escola teve papel importante. A educação e as políticas públicas para a formação de professores ganharam força estratégica para a realização das reformas educativas necessárias naquele período, particularmente a partir de 1995, quando teve início o Governo Fernando Henrique Cardoso (FREITAS, 2002).

O neoliberalismo<sup>7</sup> (analisado sob três aspectos: movimento histórico-social que vem à tona a partir de uma profunda crise no processo de acumulação capitalista; política de gestão que articula proposições econômicas e sociais; e prática política adotada por organismos internacionais, sob a hegemonia dos países capitalistas centrais, e destinada a estabelecer programas de ajuste estrutural nas economias do Terceiro Mundo) e a globalização<sup>8</sup>, (configuração histórico-social no âmbito da qual se movem os indivíduos e as coletividades, compreendendo grupos e classes sociais), determinaram as ações no âmbito das políticas públicas sociais brasileiras (NEZ, 2006).

Muitas medidas objetivavam alinhar as políticas brasileiras à ordem mundial. Entre elas, aponta-se: Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e posterior Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre inúmeras outras. Essas ações se constituíram nas bases da reforma educativa, abrindo caminho para as políticas educacionais: sejam de formação, de financiamento,

<sup>7</sup> Constitui-se num projeto hegemônico, sendo uma alternativa para a crise do capitalismo, que objetiva um processo de reestruturação material e simbólica das sociedades. É um projeto de classe que se orienta de forma articulada, com um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (GENTILI, 1995).

<sup>8</sup> Esse termo, embora tendo sido usado na crise de 1929, só passou a integrar efetivamente o repertório vocabular na década de oitenta. Para Brum (2000) é um processo secular de aprofundamento das relações entre as nações e entre grupos econômicos. No final do século XX, atinge uma nova etapa, com maior abrangência, novos elementos e outras características.

de descentralização e/ou de gestão.

Assim, as mudanças exigidas pelas reformas econômicas incidiram na formação dos profissionais da educação. Freitas (2002) expõem que as orientações gerais da política educacional nesse campo obedeceram, às necessidades impostas pelo ajuste na Educação Básica em decorrência das transformações no campo produtivo e das novas configurações no desenvolvimento do capital.

Pode-se, desta maneira, definir o contexto daquele momento como um processo complexo e desencadeado pela produção e circulação rápida de mercadorias, ultrapassando as fronteiras, isso significa dizer que intensificou a competitividade, exigindo tecnologia avançada e mão-de-obra qualificada. Portanto, esse fenômeno, cujo campo básico é o econômico, é o resultado de aceleradas e profundas mudanças ocorridas nas últimas décadas que de alguma forma delimitaram e incentivaram algumas políticas educacionais em detrimento de outras que não foram aclamadas.

O Ministério da Educação, então, estabeleceu como prioridade política de sua atuação superar os desafios do sistema educacional, entre os quais se destacaram os seguintes pontos: a universalização do acesso à escola; o combate aos altos índices de repetência e de distorção idade/série e a elevação do número de alunos concluintes do Ensino Fundamental, refletindo-se, conseqüentemente em um maior número de alunos a ingressarem no Ensino Médio (NEZ, 2006). Isso apontou para a necessidade da formação de professores que pudessem viabilizar a transformação da realidade brasileira. A partir dessa conjuntura, houve um incremento de reformas educativas organizadas pelo governo federal nesse âmbito.

Muitos pesquisadores se dedicam a estudar esse novo contexto, criado da necessidade de qualificação docente, que fora viabilizada pelas reformas educacionais e que se implementou nos últimos anos. Campos e Souza Junior (2011) expõem que no século XX, especialmente a última década, caracterizou-se por ações estabelecidas por um conjunto de instituições internacionais, entre elas: a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que tinham como foco o crescimento econômico. Isso reflete a conjuntura mundial e demarca um contorno específico para as políticas educacionais brasileiras.

Maués (2003) e Mazzeu (2009) relacionam diretamente as mudanças da reorganização política no Brasil com as modificações ocorridas nas reformas educativas. Brzezinski (2006) também concorda que a proposta de modificação

do sistema educacional, desde a concepção das práticas pedagógicas até a formação docente, satisfaz as urgências do mercado internacional.

Segundo Mazzeu, a reforma estrutural e curricular na formação de professores, “[...] deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma de Estado no plano institucional e econômico-administrativo [...] como uma adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista” (2009, p. 2). Assim, por esses motivos explicitados, tratou-se nessa investigação, de pontuar e refletir elementos centrais de algumas políticas públicas, no que tange a formação docente, entendendo-as como ‘parte integrante dessas estratégias’ para reorganização do sistema educacional atrelada às ações internacionais.

Como resultado desse contexto (local–nacional e global–internacional) houve a implementação, nos governos Lula e Dilma, de várias políticas com ênfase na valorização dos profissionais da Educação Básica. Deste modo, diversos foram os programas institucionais criados e consolidados, entre eles esse estudo destaca: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid), Novos Talentos e o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Não se objetiva, evidentemente, esgotar todos os programas e projetos que tratam da formação docente, apenas refletir sobre esses, que foram as principais ações e que tiveram aporte financeiro significativo dos últimos governos. Em 2015, há uma nítida tendência de diminuição de recursos e cortes nesses projetos e/ou programas citados.

Com relação ao Prodocência, destaca-se que foi criado em 2006, visando ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de Educação Superior (BRASIL, 2014b). Segundo dados da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). Os resultados alcançados pelas Instituições de Educação Superior (IES) participantes dos editais 2008 e 2010 demonstraram avanços em busca da melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura na perspectiva da valorização do magistério. Com o amadurecimento do programa, se aposta em uma maior integração com o Pibid e com o Observatório da Educação (DEB, 2013).

Sobre o Pibid comenta-se que é uma iniciativa para aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por IES, em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública (BRASIL, 2013). Segundo a DEB, entre 2007 e 2013 lançou oito editais. De um total de 3.088 bolsistas no início das atividades, cresceu em

2012 para 49.321 bolsas. Nos editais de 2013, foram inclusas novas áreas e agregaram-se bolsistas do Projeto Universidade para Todos (ProUni). Em 2014 alcançou 90.254 concessões, distribuídas em 2.997 subprojetos (DEB, 2013).

Bordignon, Franco e Nez (2013) realizaram uma investigação objetivando tensionar um momento avaliativo sobre a relação entre a universidade e a Educação Básica, realizado através das percepções dos envolvidos com o Pibid. Esse estudo apresentou uma pesquisa de campo com levantamento em duas instituições comunitárias (uma em Santa Catarina e outra no Rio Grande do Sul), além de uma universidade pública também no Estado do Rio Grande do Sul. As conclusões indicaram a identificação de impactos positivos na vida acadêmica e pessoal dos participantes, bem como a relevância da relação universidade e Educação Básica. Deste modo, constitui-se num importante marco regulatório<sup>9</sup> estratégico, pois, contribui para o enfrentamento da questão de melhoria do ensino nas escolas públicas.

Na diversidade de programas de formação docente, ressalta-se uma característica articuladora entre os vários segmentos e esferas que perfazem o Programa Novos Talentos. Sua proposta é a realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, tais como: cursos, oficinas ou equivalentes, que ocorram no período de férias das escolas públicas e/ou em horário que não interfira na frequência escolar (BRASIL, 2014c). Em 2013, a DEB identificou que estavam vigentes 101 projetos. As instituições participantes aceitaram o desafio de aproximar a graduação e a Pós-graduação, aos professores e alunos da Educação Básica, oferecendo cursos criativos em ambientes inovadores. “É uma visão de educação continuada que leva em conta o contexto e o compromisso com a qualidade da educação básica local” (DEB, 2013, p. 8).

As atividades desse programa valorizam espaços inovadores, como laboratórios e centros de pesquisas, visando ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e a melhoria do ensino de Ciências nas escolas públicas brasileiras. Os projetos institucionais devem aproximar os cursos de graduação e pós-graduação às escolas públicas, contemplando o currículo da Educação Básica. É obrigatória uma articulação com as perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais), contribuindo para enriquecer a formação tanto dos professores quanto dos alunos (BRASIL, 2014b).

E, por último, mas não menos importante, outra ação que envolve

---

<sup>9</sup> A regulação é compreendida no âmbito desta investigação como a maneira das autoridades coordenarem, controlarem e influenciarem o sistema educativo, através de regras e normas. (CABRITO, 2011).

os cursos de licenciatura, no sentido da melhoria da qualidade da formação dos professores e na interlocução com os sistemas estaduais e municipais de ensino, está o Parfor. Essa política é oferecida na modalidade presencial e fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

*Licenciatura:* para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior;

*Segunda licenciatura:* para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de Educação Básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial;

*Formação pedagógica:* para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública (BRASIL, 2014a).

Os dados do relatório da DEB indicam que o Parfor apresenta evolução na demanda e efetivação de matrículas. Em 2009, o número era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. Encerrou 2013 com 70.220 matriculados em 2.145 cursos. Esse programa é um exemplo do compromisso, como política pública estratégica, com a equidade e a redução de assimetrias. A região Norte lidera o ranking de matrículas com o percentual de 48,86%, seguida da Nordeste com 38,18%. No Estado do Pará, 71,5% dos professores estão sendo atendidos pelo Parfor e no Amazonas são 62,4% (DEB, 2013).

Em análise preliminar, é notório que cada uma dessas ações implantadas pelo governo federal explicita certa articulação da Educação Básica com a Superior e tem um objetivo proposto dentro de um determinado contexto teórico-histórico, atendendo a demanda específica. Há, ainda, inúmeros outros que também tem como finalidade a formação de professores, mas que não foi possível discutir pela necessidade de sintetização das propostas neste estudo, todavia igualmente compõem o sistema nacional de formação de professores (BRASIL, 2014d).

O que não se pode deixar de esclarecer é que esses programas e projetos alinhavam e sustentam as reformas educativas neoliberais globalizantes (impostas ao longo dos anos), que tiveram como suporte teórico-metodológico políticas de atuação que buscaram superar os desafios da realidade educacional brasileira. Enfim, articula-se a esse movimento histórico o contexto contemporâneo de uma sociedade da informação/conhecimento em rede que corrobora para se refletir sobre os sentidos e significados da formação de professores. É inegável, desta maneira, uma sobreposição de interesses para alavancar o país a uma posição favorável no ranking educacional, seja nos índices de

analfabetismo (Educação Básica), como também no incremento da passagem do Ensino Médio para a Educação Superior.

A DEB, órgão representativo, deliberativo e financiador, buscou fortalecer seus programas, com o propósito de organizá-los de forma que o conjunto de ações concretizasse, ao longo dos anos, uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. Para a diretoria, o sucesso dessa política, contribuirá na valorização dos professores da Educação Básica e das instituições formadoras, assim como na qualidade da educação brasileira, condição não única, mas estruturante na construção de um país democrático, inclusivo e economicamente desenvolvido (DEB, 2013).

Enfim, os resultados do levantamento teórico identificam uma diversidade de ações que tratam da formação inicial ou continuada de professores. Essas são organizadas pelo governo federal, independentemente se caracterizadas como Políticas Educacionais ou programas institucionais, porém não deixam de contribuir de alguma maneira para a qualificação docente.

## **Reflexões sobre os sentidos e significados da formação docente**

Na diversidade de ações de formação docente no âmbito do Ministério da Educação, esse estudo oferece subsídios para análises e reflexões pertinentes a uma atividade desenvolvida em âmbito local/regional. Entre uma Universidade Comunitária do Rio Grande do Sul (Universidade de Passo Fundo – UPF) e um Sistema de Educação (Rede Municipal de Carazinho).

O município de Carazinho situa-se no noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, sua população em 2010 era de 59.317 habitantes e a taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais era de 4,10%. Em 2009, a rede municipal contava com 11 escolas de Educação Infantil e 14 escolas de Ensino Fundamental, dispunha de 836 alunos matriculados na idade pré-escolar e 3.820 alunos no Ensino Fundamental (PREFEITURA, 2015).

A UPF é uma entidade administrativa e financeiramente autônoma, de caráter privado, dotada de personalidade jurídica nos termos da lei e com duração indeterminada. Tem como finalidade promover o ensino, a pesquisa e a prestação de serviços à comunidade, atuando no desenvolvimento socioeconômico da região e possui um *campus* na cidade de Carazinho desde 1990, ofertando cursos nas áreas de: Administração, Ciências Biológicas, Ciências Contábeis, Direito, Engenharia de Produção Mecânica, Matemática, Pedagogia (BORDIGNON, 2014).

Desde a década de noventa, oferece cursos de pós-graduação, con-

solidando a pesquisa por meio de investimentos realizados ao longo dos anos na capacitação de seus docentes e no desenvolvimento de infraestrutura. Bordignon (2014) esclarece que atualmente, a IES conta com nove programas de pós-graduação *Stricto sensu*, sendo oito cursos de mestrados acadêmicos (Agronomia, Educação, História, Engenharia, Letras, Envelhecimento Humano, Odontologia e Bioexperimentação), dois doutorados (Agronomia e Educação) e um mestrado profissional (Projeto e Processo de Fabricação).

O escopo desta investigação diz respeito à interlocução entre universidade e comunidade, no sentido da dinamização de políticas públicas educacionais relacionadas à formação docente em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* (mestrado), para professores do sistema público municipal de educação. No caso específico deste estudo, a política de formação trata de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação de Carazinho, com um Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da UPF.

Objetivava a formação de docentes no âmbito do Curso de Mestrado em Letras, que iniciou suas atividades em 2009 e foi concluído em 2012, e que possuía aportes financeiros, além de liberação dos docentes para os estudos pós-graduados. Nesse contexto, foram realizadas duas entrevistas, uma com a gestora do Programa de Pós-graduação da Universidade em questão e a outra com o Secretário de Educação do Município citado objetivando captar os sentidos e significações desta formação. Salienta-se que para caracterizar a transcrição das respostas da gestora, utilizou-se a sigla G1 e para identificar o secretário de Educação empregou-se S1, buscando esclarecer o posicionamento de cada um sobre os questionamentos realizados.

Na perspectiva da otimização da formação docente da Rede Municipal no nível de mestrado, a coordenação do curso buscou contato com o Secretário de Educação que mobilizou esforços na construção de uma proposta viável. Ao ser questionado sobre as origens da ideia manifestou que:

A ideia surgiu logo que assumi a secretaria de educação. A média dos alunos, em Língua Portuguesa não chegava a 3 em algumas escolas (de 14 no total no Ensino Fundamental). Fizemos uma prova de avaliação voltada para os alunos, com conteúdo do ano anterior. Boa parte dos alunos mal sabia ler e, se sabia, não entendia o que estava lendo. A primeira iniciativa foi mandar 70 professores de Português, Literatura, além de outros ligados às exatas para a Pós-graduação *Lato Sensu*. Nesse meio tempo, o coordenador do curso de Pós-Graduação em Letras da UPF fez uma proposta para incluirmos professores no mestrado. A condição básica era que, em um prazo de 6 meses, tais professores

deveriam apresentar o projeto de dissertação. De início, foram abertas seis vagas. Logo depois, cinco em 2010, 2011 e 2012 (S1).

Assim, sobre o processo concatenado entre a instituição e a prefeitura, a gestora comenta que:

Nós fizemos um convênio com a prefeitura municipal de Carazinho para que eles enviassem, por ano, seis professores para cursar o mestrado, tudo pago pela prefeitura. Isso foi uma das nossas iniciativas, bastante fecunda nessa relação do programa com comunidade. O Secretário de Educação da época era nosso egresso do curso de Letras, então quis incentivar que os professores tivessem oportunidades (G1).

Observa-se com esses dados a importância da relação universidade e Educação Básica através do incentivo do gestor municipal à formação pós-graduada. Mesmo que a prefeitura não tenha necessariamente essa obrigatoriedade, percebeu-se um esforço político para criar sentido e significado a essa possibilidade de formação continuada aos professores da rede. Ao ser questionado sobre o processo e a duração dessa política de formação, o secretário acrescentou:

O projeto estabeleceu o sistema de sorteio entre os interessados. Para que não pairasse nenhuma dúvida, todos os inscritos deveriam estar presentes no dia do sorteio. Contratamos auditores externos para acompanhar a escolha e esclarecendo os objetivos a serem alcançados, deixando claro que o custeio do curso seria de 100 por cento, utilizando recursos do Fundeb (ele prevê isso, embora muitos secretários não saibam ou façam de conta que não sabem). *Tive o aval do prefeito, mas fui duramente combatido por outros secretários e denunciado no tribunal de contas.* Entrei com recurso. No ano seguinte, escolhemos mais 5 e fui apontado outra vez. Novo recurso. Nesse meio tempo, alguns municípios da região me pediram cópia do projeto, com o objetivo de implantá-lo em suas cidades. Em 2010, o governo federal abriu o CONAE (Conferência Nacional de Educação). *Apresentei o projeto em nível municipal, regional e estadual e fui defendê-lo pessoalmente. Consegui.* Logo depois, outros seis estados brasileiros aprovaram a proposta. *Foi uma vitória!* (S1 - grifo nosso).

É possível identificar no excerto e grifos apontados que houve avanços e desafios nessa proposta construída a partir da diversidade de políticas, assim

a constituição de um contexto favorável à ação sendo a correta utilização do recurso e a clareza da transparência do processo. O Secretário ainda pontuou que:

Os avanços foram fantásticos. A média saltou para 5. Primeiro porque havia os professores que estavam fazendo Pós *Lato Sensu*, e os projetos de pesquisas de campo do mestrado começaram a acontecer e, junto, os resultados positivos. *Entretanto, nós, da Secretaria, sofriamos um combate sem tréguas, inclusive do Ministério Público*. Esse entrou com uma ação alegando que faltavam vagas no ensino infantil enquanto nós apoiávamos a criação de futuros mestres. E o incentivo foi liquidado em 2011 (S1 – grifo nosso).

Entende-se nesse sentido, que a parceria entre a UPF e a secretaria/prefeitura municipal estava articulada às políticas de formação docente do período analisado, visto ser foco dos projetos federais, tais como o Prodocência e objetivo similar do Pibid no que diz respeito à valorização e qualificação dos professores da Educação Básica.

Esse relato de pesquisa possibilita inúmeras reflexões sobre a temática elencada, e no que diz respeito à disposição da Universidade e da gestão municipal em consumir o projeto instituído, embora seja perceptível a descontinuidade em função dos apelos jurídicos e da legislação. Nesse sentido, existe a clareza histórica e contextual de ter sido constituída a partir de uma política de governo e não de Estado.

Bianchetti esclarece que a diferença entre política de estado e de governo consiste quando o governo assume que seu período de permanência tem duração limitada e assenta suas ações em políticas “[...] que desejava ver implementadas, denominando-as de ‘políticas do *meu* governo” (2009, p. 36 – grifo do autor). Porém, quando vê que seu governo está se extinguindo, busca de todas as formas organizar estratégias para garantir que “[...] aquela que era uma política de governo, limitada portanto no tempo ao *seu* governo, se torne uma política de Estado, isto é, ganhe caráter de política permanente (2009, p. 37 – grifo do autor).

Em outro estudo numa universidade pública, Nez (2014) esclarece que as políticas institucionais de financiamento da universidade, da pesquisa e da Pós-graduação podem ser consideradas não apenas de um governo, mais também de Estado corroborando para a complementaridade do processo alcançando a apreciada qualidade na/da Educação.

É necessário esclarecer que políticas desse tipo não se constituem

como prática comum nos municípios brasileiros. Embora tenha se implementado como uma política de governo e não de Estado (por ter sua interrupção atrelada a trocas administrativas), constituiu-se uma experiência singular, com resultados significativos. Isto porque havia um cunho inovador na proposta que criava condições para que professores da Educação Básica tivessem acesso à formação qualificada através da Pós-graduação com inserção na pesquisa possibilitando novos horizontes nos processos de ensino aprendizagem.

Nesse ponto, é imprescindível comentar que a secretaria e a prefeitura poderiam ter encaminhado um projeto de lei que garantisse a continuidade dessas ações estratégicas. Deste modo, o caráter da política educacional para a formação docente desse estudo, caracterizada como política de um governo e não de Estado, aponta objetivos que foram alcançados, porém, vinculados ao período de um gestor público específico.

Não se aposta num continuísmo (perpetuação) sem análises de seus resultados, mas uma ressignificação permanente e preocupada com o elemento-chave do processo: a qualificação docente. Muito embora tenha sido liquidada por motivos legais, a proposta atendeu ao pressuposto de um ensino de qualidade para a Educação Básica, que foi observado nos resultados preliminares divulgados, exemplo disso o aumento da média dos alunos em Língua Portuguesa de 3 para 5 pontos, já citado nos excertos anteriores.

## Considerações finais

As reflexões teóricas desse estudo indicam que o momento atual vivenciado pelas políticas de formação de professores revelam um processo de busca de profissionalização do magistério, condição para um melhor desempenho do ensino. Somente desta forma, pode-se construir a direção segura e articular a almejada qualificação da Educação Básica.

Esta investigação apresentou algumas atividades para a formação docente em âmbito nacional (planos e programas) voltados para a formação docente da Educação Básica. Reitera-se, com algumas delas (Prodocência, Novos Talentos e Pibid) a função da Universidade, que precisa buscar sua inserção na sociedade, analisando, discutindo e equacionando os diferentes problemas, promovendo a contextualização da realidade no que se refere aos Sistemas Públicos de Educação.

Bordignon (2014) salienta que os compromissos de qualquer instituição estão associados ao *compromisso acadêmico*, com a formação de novas gerações; ao *compromisso profissional*, no que tange à formação de novos

profissionais, e ao *compromisso institucional*, com a comunidade no seu entorno e a investigação realizada caminha neste sentido.

A análise das entrevistas realizadas possibilitou a identificação de um processo de dinamização de políticas de um governo, em âmbito local/regional, relacionadas à formação docente em nível de Pós-graduação *Stricto e Lato Sensu*, para professores do sistema público municipal de educação. Certamente esta formação tem repercussões na Educação Básica, com a melhoria dos índices educacionais quanti/qualitativos, e, principalmente no papel do professor, inserido na reflexão do seu espaço escolar.

É válido lembrar que os programas e ações de formação docente em âmbito nacional se constituem marcos estratégicos e regulatórios que contribuem para o enfrentamento da questão da melhoria do ensino nas escolas públicas. Igualmente, ressalta-se a característica articuladora entre os vários segmentos e esferas que perfazem a educação e a importância das relações Universidade e Educação Básica que foram identificadas neste relato. Todavia, a qualidade da formação, bem como o desenvolvimento profissional dos docentes deve ser objeto de aprofundamento teórico analítico.

Conhecer diferentes programas, planos e ações, bem como as experiências locais/regionais permite assinalar diferentes ações de formação docente e construir caminhos alternativos que possibilitem uma formação docente diferenciada que perpassa pela Universidade, pelas repercussões das políticas educacionais e pela qualidade social da educação. Gadotti (2010) expõe que isso acentua o aspecto social, cultural, ambiental e a valorização do conhecimento, além disso, oportuniza uma discussão das políticas públicas desse porte que se constituem forças estratégicas indutoras do enfrentamento das questões educacionais.

A conclusão é indicativa de que a realidade das escolas e da qualificação e profissionalização dos professores não se constituem em fenômenos isolados, mas complementares, no entorno de um contexto nacional/global, buscando avanços na compreensão dessa realidade multifacetada e complexa. Neste sentido, as discussões sobre a temática abordada exprimem a conjuntura de políticas educacionais e a diversidade histórica-contextual de uma sociedade organizada em rede.

Uma análise preliminar dos dados arrolados nesta investigação permite sugerir que seria imprescindível uma quantidade maior de programas e/ou projetos que estivessem articulados a políticas diversas a longo prazo e que não fossem transformadas em plataformas políticas cujo foco se articulam apenas a distribuição de bolsas, caso do Pibid. A melhoria do salário dos docentes, a

atenção especial à infraestrutura escolar, entre outros elementos considerados significativos, deveriam ser articulados a esses programas/projetos.

Enfim, sugere-se que as ações de formação, independentemente se organizadas como Políticas Educacionais ou programas institucionais ou política de governo contribuem de sobremaneira para a qualificação dos professores. Mesmo compreendendo que cada projeto ou programa desenvolvido e implantado com articulação na Educação Básica e Superior tem uma finalidade expressa num determinado contexto teórico-histórico (nacional/global) e atende a uma demanda específica (regional/local).

## Referências

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. Educação e sociedade. v. 20 n. 68 Campinas: dez., 1999.

BIANCHETTI, L. Os dilemas do coordenador de programa de pós-graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico pedagógico. In: BIANCHETTI, L; SGUISSARDI, V. (Orgs.). Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.

BLAINEY, G. Uma breve história do século XX. São Paulo: Fundamento Educacional, 2008.

BRASIL. Pibid. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 19 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Parfor. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 23 mai. 2014a.

\_\_\_\_\_. Prodocência. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12244&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12244&Itemid=86)>. Acesso em: 23 mai. 2014b.

\_\_\_\_\_. Programa novos talentos. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/novos-talentos>>. Acesso em: 05 mai. 2014c.

\_\_\_\_\_. Sistema nacional de formação de professores. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=232&Itemid=459](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=232&Itemid=459)>. Acesso em: 30 jun. 2014d.

BRUM, A. J. Desenvolvimento econômico brasileiro. 21. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

BORDIGNON, L. B.; FRANCO, M. E. D. P.; NEZ, E. Tensões avaliativas na bolsa de iniciação à docência (Pibid) da universidade e qualidade na educação básica. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES): Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.aforges.org/conferencia3/05documentos.html>>. Acesso em: 23 mai. 2014.

BORDIGNON, L. B. A pós-graduação como interlocutora das relações universidade e comunidade. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

BRUM, A. J. Desenvolvimento econômico brasileiro. 21. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

CABRITO, B. Políticas de regulação e mudanças recentes no ensino superior em Portugal. CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; CHAVES, V. J. (org.). Política de expansão da educação superior no Brasil: democratização às avessas. São Paulo: Xamã, 2011.

CASTELLS, M. A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JÚNIOR, H. P. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. Trabalho & educação. Belo Horizonte, v. 20, n.1, jan./abr.2011.

DEB. Diretoria de formação de professores da educação básica. Relatório de gestão pró-docência. Brasília: Capes, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e sociedade. v. 23, n. 80. Campinas: set., 2002.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Disponível em: <[http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14\\_02\\_2013\\_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

GENTILI, P. Que há de novo nas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. Educação e realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 1, jan./jun. 1995.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Caderno Cedes. Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. p. 30-41.

KUHN, T. A estrutura das revoluções científicas. 2. ed., São Paulo: Perspectivas, 1978.

LOMBARDI, J. C. (org.) Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2001.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Caderno de pesquisa. n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MAZZEU, L. T. B. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. Reunião anual da Anped, 32, Caxambu, 2009.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. Educação e sociedade. v. 23, n. 80. Campinas: set. 2002.

NAGEL, L. H. O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos oitenta. NOGUEIRA, F. M. G. (org.) Estado e políticas sociais no Brasil. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NASCIMENTO, A.; SILVA, A. F.; ALGEBAIL, M. E. B. Estado, mercado e trabalho: neoliberalismo e políticas sociais. NEVES, L. M. W. (Org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

NEZ, E. Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual: a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

\_\_\_\_\_. Um balanço do programa nacional bolsa escola (2001-2003). *Educere et Educare*. v. I, 2006.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. MARIN, A. J. (Org.) Educação continuada. Campinas: Papirus, 1998.

PREFEITURA municipal de Carazinho. Disponível em: <<http://www.carazinho.rs.gov.br/>>. Acesso em: 9 set. 2015.

SILVA, V. N.; NEZ, E.; BITTENCOURT, L. P. A realidade escolar contemporânea: estado da arte sobre a pedagogia universitária com desdobramentos para a educação básica. XVI Encontro nacional da didática e da prática de ensino (ENDIPE): didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições. Araraquara: Junqueira e Martins, 2012. v. 3.

SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.) Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SIMÕES, I. A. G. Sociedade em rede e a cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. *Temática A*. v. n. 5, maio 2009.

SOARES, L. T. R. Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. Como entender e aplicar a nova LDB. São Paulo: Pioneira, 1997.

SQUIRRA, S. Sociedade do conhecimento. MELO, J. M. M.; SATHLER, L. Direitos à comunicação na sociedade da informação. São Bernardo do Campo: UMEESP, 2005.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reforma. AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (Orgs.) Formação de professores: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

**Data de recebimento: 14.06.2015**

**Data de aceite: 02.06.2016**



# **RESENHA REVIEW**



# CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: UM TRABALHO DIDÁTICO E SIGNIFICATIVO

## CONSTRUCTION OF READING AND OF WRITING: A DIDACTIC AND SIGNIFICANT WOK

Rosimeri Mirta Fischer<sup>1</sup>

BORTONE, Marcia Elizabeth; MARTINS, Cátia Regina Braga. *A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9. ano do ensino fundamental*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

*A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9. ano do ensino fundamental*, de autoria de Marcia Elizabeth Bortone e Cátia Regina Braga Martins, coordenado pela Doutora em Linguística Stella Maris Bortoni-Ricardo, publicado em 2008, pela editora Parábola, São Paulo, composto por 176 páginas e faz parte da série Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental, volume 3, dessa editora, voltados para o trabalho pedagógico de leitura e escrita na fase conclusiva do ensino fundamental.

Marcia Elizabeth Bortone é doutora em Linguística pela UFRJ, mestra em Linguística Aplicada pela UnB, lecionou por vários anos na UFU e na UFG, na área de formação de professores, com projetos de pesquisas e de cursos para a formação de professores nas áreas de leitura, produção textual e sociolinguística aplicada à educação, bem como publicações nessas áreas. Sua principal área de pesquisa é sociolinguística educacional.

Cátia Regina Braga Martins é graduada em Letras e mestra em educação pela UnB. É pesquisadora na área do letramento e do ensino de língua materna. Foi professora de graduação no IESB e de pós-graduação no IMESB. Consultora educacional para a formação de professores no ensino de língua materna. Seus projetos passam pela intenção de desenvolver as competências de leitura e de escrita, a reflexão e o rendimento do ensino da língua.

Stella Maris Bortoni-Ricardo é professora titular de Linguística da

---

<sup>1</sup> Mestranda do curso de Pós-Graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS do campus de Sinop/MT. Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas – pelo Projeto Parceladas na UNEMAT, campus de Cáceres/MT. Especialista em Psicopedagogia pela AJES de Juína/MT. Professora pela rede Estadual de Mato Grosso/SEDUC/e lotada na Escola Estadual Professor Elídio Murcelli Filho de Aripuanã/MT e pela rede municipal SEMEC/Aripuanã/MT e lotada na Escola Municipal Professor Jari Edgar Zambiasi. meyre\_fischer@hotmail.com

Universidade de Brasília, onde atua na Faculdade de Educação e no Doutorado em Linguística. É formada em Letras Português e Inglês pela PUC-Goiás, tendo cursado o primeiro ano no Lake Erie College, em Ohio, US; tem mestrado em Linguística pela Universidade de Brasília e doutorado em Linguística pela Universidade de Lancaster. Fez estágio de pós-doutorado na Universidade da Pensilvânia. Foi bolsista Fulbright na Universidade do Texas em Austin. Tem experiência na área de Sociolinguística, com ênfase em Educação e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: Letramento e formação de professores, educação em língua materna, alfabetização e etnografia de sala de aula.

A primeira unidade do livro tem como título “Brasil pandeiro”, nela as autoras apresentam uma aula direcionada ao 6º ano, que pode ser adaptada para o 7º ano de escolas que recebam alunos transferidos de escolas pequenas ou rurais. Elas propõem um trabalho com os gêneros: didático/literário narrativo, música, receita, reportagem, salientando as diferenças entre cada um, levando em consideração a construção textual, consolidando habilidades de leitura e escrita. Outro fator importante a se destacar é o ensino de português para falantes da língua como desenvolvimento de habilidades orais e reflexão na perspectiva da gramática de uso.

Na unidade 2, Bortone e Martins apresentam uma proposta de aula para 7º ano que pode ser adaptada para os anos seguintes do ensino fundamental. O título da unidade é “Brasil de tantas Marias” e tem como tema “A miséria e a riqueza da mulher nordestina”. A atividade inicial se dá com leituras de textos informativos sobre a seca do Nordeste (notícia) e a falta de registro civil de nascimento de muitos brasileiros (reportagem) em busca de ampliar a compreensão do leitor sobre o tema escolhido. Também há uma proposta de trabalho com intertextualidade, produção de texto reflexiva com informações sobre revisão, análise de marcas de oralidade e a importância da coerência e da coesão nos textos argumentativos.

Na unidade 3, as autoras elaboram uma proposta de aula para turma de 7º ano, mas que pode ser adaptada para 6º e 8º anos, com o título “Brasil de tantas caras”. A unidade também conta com uma variedade de gêneros: notícia sobre aquecimento global, poema que proporciona a intertextualidade entre o texto publicitário que trata da desigualdade social, propaganda de sandálias, quadrinho da Mafalda, uma reportagem sobre quilombos e a sinopse do filme “2 filhos de Francisco”. A proposta incentiva à criação de uma hemeroteca e o uso do dicionário, faz reflexões sobre a polissemia das palavras e como produção textual uma carta de solicitação. Além disso, os temas envolvem questões

sociais, possibilidade de interdisciplinaridade e a realização de produções que vão ao encontro das demandas sociais de escrita e de comunicação formal contrariando a prática conservadora e pouco significativa para as comunidades em que os educandos estão inseridos.

Na unidade 4, a aula preparada é para alunos do 9º ano e tem como título “Brasil de tanto mar”. Está direcionada para alunos da zona periférica de grandes centros urbanos, de cidades pequenas ou de áreas rurais. Essa proposta visa o processo de construção de leitura, por isso as autoras apresentam textos de gêneros diferentes como: poemas, filme, mapa, carta, reportagem e resenha, que possibilitaram o trabalho de inferência, intertextualidade, paródia e um trabalho reflexivo sobre gramática, além de incentivar a pesquisa.

Ao elaborarem a obra, Bortone e Martins não colocam o texto como um pretexto para se trabalhar a gramática de forma isolada, mas como um conjunto de elementos que criam um universo de leitura. Diante da visão integradora de texto e língua das autoras, elaboraram aulas que trabalham com as dimensões: contextual, infratextual, intertextual e textual, que contribuem para exploração da dimensão textual que está relacionada diretamente aos elementos de coesão, coerência e vocabulário no texto que contribuem para ativar, durante a leitura, o entendimento relacionado ao mundo real e textual, que está ligado ao contexto que por sua vez também ativa a dimensão infratextual que são as inferências feitas pelo leitor no momento da compreensão textual. Dentro da dimensão intertextual foi bastante explorada pelas autoras a paródia e a paráfrase. Além disso, as dimensões textuais possibilitam uma reflexão que garanta a compreensão total do texto, favorecendo ao aluno um letramento necessário à sociedade atual.

Bortone reforça o enfoque no trabalho de proficiência em leitura, voltado para os gêneros textuais, na comunicação de 2014 no Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários (CONAEL) da UNEMAT de Sinop/MT. Nesse evento, a autora reafirma a importância de trabalhar a leitura em sala de aula através dos gêneros textuais com base na perspectiva sociointeracionista, com atividades relacionadas às dimensões textuais que firmam o aluno em sua prática social ao conseguir identificar a intertextualidade, contexto e as inferências.

Outro ponto relevante trabalhado pelas autoras são os gêneros textuais/discursivos intrínsecos a organização textual, uma vez que para cada gênero tem uma estrutura determinada socialmente, com uma intencionalidade e para uma situação informativa esperada que influenciam na leitura/compreensão do texto por parte do leitor/aluno.

Além disso, apresentam o fator gramatical ligado aos tipos textuais, pois “A intencionalidade e a informatividade favorecem, assim, o emprego de determinadas estruturas linguísticas para os diversos gêneros textuais” (BORTONE; MIRANDA, 2008, p. 167).

As produções textuais sugeridas nas propostas de aula vão ao encontro do letramento voltado às práticas sociais para um interlocutor como na proposta da aula 3, produção de uma carta de solicitação. São atividades, como a proposta citada anteriormente, que tornam a produção de texto elemento construtor de sentido e o aluno construtor de sua aprendizagem.

O trabalho com a língua voltada para a gramática do uso e não prescritiva é uma proposta que é apresentada também nos PCNs e resgatado pelas autoras, porque é uma preocupação com o funcionamento da língua e precisa ser adequado as diversas situações, assim como, uma reflexão paradigmática e pragmática do falante de língua materna.

Também está presente a valorização dos fatores sociolinguísticos através das variações comuns de serem observadas em salas de aula, principalmente da rede pública de ensino. Variações que são trabalhadas em textos como da primeira unidade na música “Brasil pandeiro” e na unidade 4 com poemas de Oswald de Andrade, “Erro de Português” e “Pero Vaz Caminha”.

Trabalhar a variedade de gêneros possibilita a interdisciplinaridade tanto em leituras de cunho jornalístico (notícias, reportagens, propagandas) quanto nas literárias, nas quais se pode dar enfoque na sociolinguística e buscar informações culturais, geográficas e históricas das comunidades locais. Dessa forma, possibilita um trabalho conjunto com disciplinas oferecidas pela escola e firma um dos objetivos do livro que é a valorização da cultura brasileira.

A leitura dessa obra é relevante aos professores que estão no exercício da docência, porque mostra o enfoque linguístico através de uma análise minuciosa das atividades combinada as reflexões voltadas para o texto, não só na sua materialidade, mas também na relação de sentido através das dimensões textuais.

Esse trabalho realizado pelas autoras é de extrema importância para o professor preocupado com um ensino voltado para as novas práticas que levem em conta o letramento como um fator de inserção social e o texto como elemento discursivo preponderante. As autoras conseguem realizar um trabalho em que letramento, gênero textual e os elementos da linguística associem-se construindo um todo essencial para o ensino de língua materna.

# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

## STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, a titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores *ad hoc* e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista.

### **Formatação:**

**Configuração da página:** tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

**Tipo de Letra:** O texto deverá ser digitado em fonte *Times New Roman*, corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, *abstract* e *keywords*, corpo 11 e espaço simples.

**Adentramento:** os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

**Espaçamento entre linhas:** 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no *abstract*. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

**Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas:** devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

### **Disposição do texto:**

**Título:** centralizado, em maiúsculo e negrito, com asterisco indicando sua origem (se houver) no rodapé. Subtítulos em minúsculo e negrito, com alinhamento à esquerda. A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title.

**Resumo:** deverá ter entre 100 e 150 palavras e iniciar a um espaço duplo, abaixo do title sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos.

**Palavras-chave:** A expressão PALAVRAS-CHAVE em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo e dois espaços duplos acima do início do *abstract*, sem adentramento. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requererem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas em língua estrangeira (inglês): *Keywords*.

**Abstract:** a expressão ABSTRACT, em maiúscula, a um espaço duplo abaixo das palavras-chave, seguindo as mesmas orientações do resumo.

**Keywords:** a expressão KEYWORDS, em maiúscula, a um espaço duplo do *abstract*, sem adentramento e dois espaços duplos acima do início do texto. Palavras estrangeiras devem ser grafadas em *itálico*.

**Citações:** devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

**Notas de rodapé:** devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas apa-

recem, de maneira *personalizada* , em *ordem crescente* (1, 2, 3...).

**Referências:** a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro* . 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. (et. al.). *Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

### **Declaração de direito autoral**

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728  
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)  
<http://www2.unemat.br/revistafaed/>  
e-mail: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

## RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES *AD HOC* DO ANO DE 2016/1

### NOMINAL LIST OF 2016'S *AD OC* EVALUATORS

Dra. Adriana Garcia Gonçalves	UFSCAR/SP - BRASIL
Dra. Ana Maria de Oliveira Urpia	UFPR/PR-BRASIL
Dra. Antônia Edna Brito	UFPI/PI - BRASIL
Dra. Arlete Ramos dos Santos	UESC/BA - BRASIL
Dra. Aurenéa Maria de Oliveira	UFPE/PE - BRASIL
Dra. Benedita de Almeida	UNIOESTE/PR - BRASIL
Dra. Carla BeatrisValentini	UCS/RS - BRASIL
Dra. Carla Cristina Dutra Burigo	UFSC/SC - BRASIL
Dra. Carla Vaz dos Santos Ribeiro	UFMA/MA - BRASIL
Dra. Cássia Ferri	UNIVALI/MG - BRASIL
Dra. Ednéia Regina Rossi	UEM/PR - BRASIL
Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque	UFPE/PE - BRASIL
Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Flávia Nascimento Ribeiro	FABRA/ES - BRASIL
Dra. Geilsa Soraia Cavalcanti Valente	UFRJ/RJ - BRASIL
Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues	UFPB/PB - BRASIL
Dra. Leni Hack	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Maria Aparecida Mello	UFSCAR/SP - BRASIL
Dra. Maria Cândida Müller	UNIR/RO - BRASIL
Dra. Maria Elly Herz Genro	UFRGS/RS - BRASIL
Dra. Maria José de Pinho	UFT/TO - BRASIL
Dra. Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Maria Judith Sucupira da Costa Lins	UF RJ/RJ - BRASIL
Dra. Mariana Guelero do Valle	UFMA/MA - BRASIL
Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer	UENP/PR - BRASIL
Dra. Marisa Abreu Silveira	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Maritza Maldonado	UNEMAT/MT - BRASIL
Dra. Marta Coelho Castro Troquez	UFGD/MS - BRASIL

Dra. Nadir Zago	UNOCHAPECÓ/SC - BRASIL
Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira	UFMT/MT - BRASIL
Dra. Paula Almeida de Castro	UEPB/PB - BRASIL
Dra. Priscilla Chantal Duarte Silva	UNIFEI/MG - BRASIL
Dra. Rosaide Pereira dos Reis Ramos	UESC/BA
Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	UEL/PR - BRASIL
Dra. Telma Ferraz Leal	UFPE/PE - BRASIL
Dra. Uguaciara Veloso Castelo Branco	UFPB/PB - BRASIL
Dra. Valéria de Bettio Mattos	UFFS/SC - BRASIL
Dra. Vânia Maria Alves	IFPR/PR - BRASIL
Dra. Vera Lúcia Neves Dias	UEMA/MA - BRASIL
Dr. Arno Rieder	UNEMAT/MT - BRASIL
Dr. Aumeri Carlos Bampi	UNEMAT/MT - BRASIL
Dr. Damião Bezerra Oliveira Coelho	UFPA/PA - BRASIL
Dr. Euro Marques Júnior	FAAG/SP - BRASIL
Dr. Flávio Luis Freire Rodrigues	UEL/PR - BRASIL
Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos	UFPE/PE - BRASIL
Dr. Iveraldo Santos	UERN/RN - BRASIL
Dr. José Lucas Pedreira Bueno	UNIR/RO - BRASIL
Dr. Marcos Francisco Borges	UNEMAT/MT - BRASIL
Dr. Paulo Hideo Nakamura	UFPB/PB - BRASIL
Dr. Ricardo Shitsuk	UNIFEI/MG - BRASIL