

WÂNIA GUIMARÃES LACERDA
(Org.)

EDUCAÇÃO PÚBLICA: SUJEITOS E PRÁTICAS


**GENIO
CRIADOR**


Departamento de
Educação
UFV

PPGE
UFV

WÂNIA GUIMARÃES LACERDA
(ORG.)

EDUCAÇÃO PÚBLICA: SUJEITOS E PRÁTICAS

**GENIO
CRIADOR**

**Departamento de
Educação
UFV**

PPGE
UFV

Direção Editorial: *Cleusa Kazue Sakamoto*
Revisão Geral: *Rodrigo de Moura Oliveira*
Revisão textual: *Danilo Moreira*
Diagramação: *Rodrigo Moura de Oliveira*
Capa: *Danilo Alves*

Conselho Editorial

Maria Aparecida de Aquino – *Universidade de São Paulo*
Maria Isabel da Silva Leme – *Universidade de São Paulo*
Miguel Mafhoud – *Universidade Federal de Minas Gerais*
Renato Bulcão de Moraes – *Universidade Paulista*
Tania Mendes de Oxilia Dávalos – *Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción*

Apoio e investimento da UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Reitor: Demetrius David da Silva

Vice-reitora: Rejane Nascentes

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretor: Odemir Vieira Baêta

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Chefe de Departamento: Arthur Meucci

Coordenador do PPGE: Eduardo Simonini Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Educação pública : sujeitos e práticas / organizado por Wânia Guimarães
Lacerda. -- São Paulo : Gênio Criador, 2020.
431 p.

Bibliografia
ISBN 978-65-86142-13-6

1. Ensino superior público - Brasil 2. Estudantes universitários I. Lacerda, Wânia
Guimarães

21-0066

CDD 378.05

© Gênio Criador Editora – 2020
Av. Brigadeiro Faria Lima, 1616 - Sala 804
Jardim Paulistano, São Paulo – SP, 01451-001
editorial@geniocriador.com.br
geniocriador.com.br

ISBN: 978-65-86142-13-6

ÍNDICE

PREFÁCIO	6
APRESENTAÇÃO	9
1. O OFÍCIO DE ESTUDANTE: A ENTRADA NA VIDA UNIVERSITÁRIA	15
<i>Alain Coulon</i>	
2. SISU E LEI DE COTAS: MUDANÇAS NO PERFIL DOS ESTUDANTES DA UFMG	41
<i>Bréscia França Nonato; Cláudio Marques Martins Nogueira</i>	
3. EXPECTATIVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA NA BAHIA E NO RIO DE JANEIRO	88
<i>Greyssy Kelly Araujo de Souza; Rosana Rodrigues Heringer</i>	
4. O RETRATO DE 'OUTROS' ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES	137
<i>Ana Maria Freitas Teixeira</i>	
5. EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA NA UFV: DISTRIBUIÇÃO NOS CURSOS E SITUAÇÃO ACADÊMICA AO FINAL DO PRIMEIRO ANO	166
<i>Isabela Berbert da Guia; Wania Guimarães Lacerda; Thaís Almeida Cardoso Fernandez</i>	

6. OS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV.....	213
<i>Daniela Queiroz do Prado; Lourdes Helena da Silva</i>	
7. OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E OS DESAFIOS DO "NOVO" PERFIL ESTUDANTIL.....	238
<i>Nayara Macedo de Lima Jardim; Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Joyce Wassem</i>	
8. FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	271
<i>Aline Luquini Pereira; Jairo Antônio Paixão</i>	
9. FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O OLHAR PROFISSIONAL.....	332
<i>Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria; Marcus Vinicius Maltempi; Sueli Liberatti Javaroni</i>	
10. FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: OLHAR BRASILEIRO E PORTUGUÊS.....	384
<i>Soraya Dayanna Guimarães Santos; Neiza de Lourdes Frederico Fumes; José Pedro Ferreira</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	430

PREFÁCIO

Os desafios das desigualdades educacionais

A pandemia de Covid 19 que nos assola atualmente – e que gerou como medida sanitária o fechamento das escolas públicas por um período já superior a 10 meses – impôs com maior clareza a necessidade de refletir sobre os desafios das desigualdades educacionais no Brasil.

Conhecemos razoavelmente as desigualdades educacionais presentes em nosso país, os esforços já realizados para enfrentá-las e alguns resultados positivos de políticas educacionais em diferentes regiões do país para mitigar seus efeitos. Sabemos também que temos ainda um longo caminho a percorrer e que, como professores(as) e pesquisadores(as), devemos nos interrogar sobre os pontos cegos, aqueles que estão nos escapando, lançando novos olhares sobre o problema, bem como sobre o seu recrudescimento e sua persistência.

As desigualdades educacionais são particularmente elevadas no Brasil, mas estruturalmente elas não são tão diferentes das de outros países. Aqui também se repete a mesma situação observada em toda sociedade que dispõe de um sistema de

ensino unificado: a associação entre o melhor e pior resultado escolar e a maior ou menor proximidade da família do estudante com a cultura legítima ou a sua condição econômica, nos casos em que acesso a tipos de escola e de currículos é mediado pelos recursos financeiros da família. Também como em outros países, essa situação faz com que as desigualdades passadas se convertam em desigualdades futuras. No caso do Brasil, a apropriação privada dos benefícios vinculados ao título escolar é especialmente aguda porque aqui os rendimentos associados ao diploma são altos e há pouco controle sobre a transmissão da herança.

A regularidade dessa associação entre posição social da família – seu nível de escolaridade e sua condição econômica e desempenho escolar – vai de encontro à promessa contida no bojo dos processos de construção da democracia moderna de que a origem social não deveria determinar o destino social de um indivíduo. Ela tende, portanto, a ser considerada como injusta ou ilegítima.

Essa percepção tem amparado processos de expansão do acesso aos diferentes níveis da educação brasileira e esforços para garantir ganhos de aprendizagem a todos os estudantes. A lentidão das mudanças indica, no entanto, o quanto as desigualdades são persistentes e quanta energia intelectual é necessária para enfrentá-las.

A presente coletânea intitulada *Educação Pública: Sujeitos e Práticas* oferece uma contribuição substantiva ao apresentar dez iniciativas de

pesquisa que são testemunhas do investimento intelectual de pesquisadores e pesquisadoras para conhecer e descrever os mecanismos de produção das desigualdades educacionais e contribuir para mitigar seus efeitos na educação pública.

Ana Maria Fonseca Almeida

Professora Titular da Faculdade de Educação da UNICAMP
Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Instituições, Desigualdades

APRESENTAÇÃO

Esta coletânea composta de dez capítulos traz ao público, pesquisas acerca dos estudantes, da formação e da atuação de docentes na Educação superior pública. O primeiro capítulo de *Alain Coulon* intitula-se “O ofício de estudante: a entrada na vida universitária”. Esse autor, com base em pesquisas empíricas, mostra que os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, pois o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro ofício de estudante. A passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior é acompanhada por mudanças importantes. Segundo esse autor, na Universidade, a relação com o saber sofre mudanças: as regras não são as mesmas, elas são mais sofisticadas, complexas, simbólicas e devem ser rapidamente assimiladas pelos novos estudantes. Partindo desse contexto, o autor discute a possibilidade de uma Pedagogia da afiliação, e apresenta duas experiências bem-sucedidas: a escrita cotidiana e a aprendizagem da metodologia documental. Essas duas atividades, facilmente realizadas, são eficazes para fazer com que os novos estudantes entrem em seu novo mundo: o mundo das ideias.

No segundo capítulo “SISU e Lei de Cotas: mudanças no perfil dos estudantes da UFMG”, *Bréscia Nonato* e *Claudio Nogueira* analisam os efeitos do Sisu e da Lei de Cotas em diferentes cursos de graduação, quanto às mudanças produzidas no perfil dos estudantes. Esses autores mostram que o Sisu, por mais que possa apresentar um efeito inclusivo do ponto de vista de ampliação de possibilidade de acesso a diferentes instituições por meio da nota do ENEM, torna o ingresso algo mais estratégico, o que de certo modo diminuiu as chances de ingresso de estudantes com perfis sociais mais vulneráveis. Quanto à Lei de Cotas, com inegável efeito no Ensino Superior geral e, também na UFMG, vem complementando uma ação inclusiva que se iniciou com o bônus. Para esses autores, o fato do perfil geral do estudante da UFMG ter mudado pouco na comparação entre 2012 e 2016, evidencia justamente, que o bônus já havia promovido uma importante mudança no processo de democratização da Universidade e que as grandes mudanças observadas nos cursos de Direito e Medicina evidenciam que as cotas, com a reserva de vagas por curso e turno, vêm sanando as lacunas deixadas pelo bônus.

No capítulo 3, “Expectativas de ingresso no Ensino Superior: um estudo sobre estudantes do Ensino Médio da rede pública na Bahia e no Rio de Janeiro”, *Greyssy Souza* e *Rosana Heringer* analisam as expectativas de futuro em relação à entrada no mundo universitário de estudantes do Ensino Médio em duas escolas públicas estaduais na Bahia e Rio

de Janeiro. Os resultados apontam que um dos principais desafios para a construção de expectativas, ainda é o pouco capital informacional sobre os mecanismos e as políticas de acesso. As informações são imprecisas ou ausentes no discurso dos estudantes, mesmo daqueles que declararam ter como projeto de vida o acesso a cursos de graduação e pós-graduação, indicando a inconsistência entre as pretensões, as chances e os projetos declarados.

No quarto capítulo “O retrato de ‘outros’ estudantes do Ensino Superior: os bacharelados interdisciplinares” *Ana Teixeira* trata da transição entre o Ensino Médio e Ensino Superior observando a experiência dos estudantes que ingressam nos Bacharelados Interdisciplinares de Saúde (BIS), Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT) e Energia e Sustentabilidade (BES) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Os primeiros resultados apontam para as dificuldades que os estudantes encontram para enfrentar o duplo desafio: o processo de afiliação à vida universitária e a superação das lacunas formativas herdadas do Ensino Médio.

As autoras *Izabela Guia*, *Wania Lacerda* e *Thais Fernandez* no quinto capítulo descrevem e analisam a distribuição de estudantes, egressos de escolas públicas de Viçosa (MG), nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e a situação acadêmica dos universitários ao final do primeiro ano.

No sexto capítulo intitulado “Os egressos da primeira turma do curso de licenciatura em Educação do Campo da UFV”, *Daniela Prado e Lourdes Silva* apresentam uma caracterização dos egressos da primeira turma da licenciatura em Educação do Campo, bem como a avaliação construída por eles sobre a formação vivenciada nesse curso. Os resultados dessa pesquisa indicaram a diversidade de sujeitos do campo dessa primeira turma e a manutenção do envolvimento dos egressos com atividades no meio rural e a participação dos mesmos em movimentos sociais e sindicais camponeses. Os egressos destacaram na avaliação do curso, os desafios enfrentados no âmbito da formação de educadores do campo e na inserção profissional.

Os desafios postos ao docente universitário, decorrentes da democratização do acesso ao Ensino Superior e do fato de que o ensinar na Universidade exige uma ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, são abordados no sétimo capítulo “Os docentes universitários e os desafios do ‘novo’ perfil estudantil” de autoria de *Nayara Jardim, Alvanize Ferenc e Joyce Wassen*. Essas autoras analisam a percepção que os docentes universitários têm sobre mudanças ocorridas na última década, em termos do perfil estudantil universitário, explorando três categorias que representam os desafios postos ao trabalho docente universitário: a formação básica dos estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais pelos estudantes e as características dos estudantes universitários.

Em “Formação pedagógica de professores para a educação superior no contexto da pós-graduação brasileira”, o oitavo capítulo dessa coletânea, *Aline Pereira* e *Jairo Paixão* apresentam o histórico das tendências formativas de docentes para o magistério superior que, ao longo dos anos, foram sendo inseridas na pós-graduação brasileira, destacando, de um lado a falta de investimento nos saberes pedagógicos e de outro, o estágio de docência, que oportuniza ao pós-graduando uma experiência de formação para a docência na Educação superior.

Rejane Faria, Marcus Maltempi e Sueli Javaroni, no capítulo nove de título “Formação continuada do professor de matemática e o olhar profissional” descrevem e analisam no contexto de um curso de extensão universitária, o olhar profissional de professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, entendido como a capacidade dos professores de identificarem as situações de ensino e de aprendizagem de Matemática que exigem mobilizar diferentes domínios do conhecimento, matemáticos e pedagógicos.

No último capítulo é objeto de estudo a formação de professores universitários de Educação Física e especialistas em Atividade Física Adaptada, brasileiros e portugueses, considerando os desafios da Educação inclusiva. *Soraya Santos, José Pedro Ferreira e Neiza Fumes* mostram que a formação inicial e a continuada na área da inclusão, nos dois países, estão dando passos limitados e que, portanto, é fundamental fortalecer os espaços de

preparação pedagógica para atendimento das necessidades formativas dos professores universitários e para a efetivação do direito de inclusão de pessoas com deficiência.

As/Os Autoras/Autores

capítulo 1

O OFÍCIO DE ESTUDANTE: A ENTRADA NA VIDA UNIVERSITÁRIA¹

Alain Coulon

Introdução

Desde o início do século XXI, o Ensino Superior se tornou um tema político na sociedade do conhecimento, mas também um objeto de pesquisa e de reflexão em diferentes domínios, especialmente no campo das Ciências da Educação e da Sociologia. Esse fenômeno pode ser observado em diferentes países, como na França e no Brasil.

No que se refere ao Brasil, a emergência de estudos e pesquisas sobre o ensino superior tem uma relação direta com as transformações que esse nível de ensino viveu durante as duas últimas décadas.

No âmbito do Ensino Superior público, essas mudanças foram sistematizadas sob o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades

¹ Este artigo foi publicado em Educação e Pesquisa, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017. A tradução do francês para o português foi feita pela Profa. Ana Maria Freitas Teixeira, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Federais (Reuni), que data de 2008 e caracterizou-se pelos seguintes aspectos:

- Adoção de cotas étnicas e raciais e de cotas para jovens egressos do Ensino Médio público, Lei de Cotas 12.711/2012;
- Implantação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de admissão em um número crescente de instituições públicas de Ensino Superior;
- Expansão, em nível nacional, do Sistema de Seleção Unificada (Sisu);
- Multiplicação, no interior do país e não apenas nas grandes capitais regionais, de instituições que oferecem formação superior, seja mediante a criação de novas Universidades, seja pela criação de novos *campi* de instituições já existentes.

No âmbito do Ensino Superior privado, os esforços para multiplicar a oferta de vagas se manifestaram através do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni): iniciados, respectivamente, em 1999 e 2004, e fundados sobre o financiamento público, tinham (e ainda têm) como objetivo viabilizar novas vagas no Ensino Superior privado.

A conjunção dessas políticas provocou um processo de *democratização do acesso* ao Ensino Superior brasileiro, produzindo uma modificação progressiva do perfil dos estudantes universitários no Brasil (BRASIL, 2013, 2014).

Na França, a democratização do acesso ao Ensino Superior é uma realidade desde a

metade dos anos de 1960, sobretudo a partir dos anos 1985, quando assistimos a um salto quantitativo importante: passamos de 1 milhão de estudantes em 1985 para 2,2 milhões em 1995 com a criação, em 1985, do *baccalauréat*² profissional, explicitamente destinado a oferecer o acesso direto à vida produtiva, tornando-se, depois, progressivamente, uma via suplementar de acesso ao Ensino Superior. (MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, 2016). Assim, novos públicos chegaram à Universidade com níveis muito heterogêneos, com origens sociais extremamente diferentes do que se tinha habitualmente. Nem sempre esses estudantes tinham o nível requisitado e certo número de hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada nesse meio universitário. Atualmente, esses fenômenos persistem. É durante o primeiro ano que as coisas são mais difíceis. Podemos, de fato, observar que essa democratização do acesso ao Ensino Superior não se fez acompanhar de uma democratização do acesso ao saber: a desigualdade das chances de acesso ao saber permanece um fenômeno persistente e inquietante, particularmente espetacular no primeiro ciclo universitário, principalmente no primeiro ano.

² Na França, o *baccalauréat* (designado de modo abreviado ao longo do texto como bac) é o exame que marca o fim dos estudos secundários. Existem três grandes tipos de bac: bac geral, bac tecnológico e bac profissional. Para aproximar o contexto francês do cenário brasileiro poderíamos dizer que o *baccalauréat* corresponderia ao ENEM (Exame Nacional do Ensino médio).

Na França, nos últimos trinta anos, a taxa de fracasso e abandono constatado no primeiro ano de estudo traduz a dificuldade da passagem do Ensino Médio ao nível superior (MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, 2016).

Hoje, o problema, portanto, não é mais entrar na Universidade, o problema é permanecer na Universidade e ter sucesso no percurso formativo. Mostrei (COULON, 2008) que os estudantes que não conseguem se afiliar a seu novo universo fracassam, o sucesso universitário passa pela aprendizagem de um verdadeiro "ofício de estudante".

A mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na Universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida.

Que competências culturais e intelectuais os estudantes devem colocar em funcionamento para se tornarem profissionais em seus estudos? Como fazer com que eles ultrapassem a cultura do Ensino Médio, para lhes propor uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, e portanto mais difícil de decodificar e se apropriar posto que mais simbólica?

Como fazer com que os estudantes adquiram as competências que lhes permitam realizar o indispensável trabalho de identificação, controle e, depois, de incorporação de certo número de rotinas e evidências intelectuais dissimuladas nas práticas do ensino universitário?

Como, em uma palavra, fazer com que eles entrem no mundo das ideias?

Esses me parecem ser os desafios postos para uma verdadeira democratização do acesso ao saber, única garantia para uma autêntica igualdade de oportunidades.

Alguns dados

Afirmamos, frequentemente, que a ausência de seleção para o ingresso dos estudantes nas Universidades francesas resulta em fracassos massivos no primeiro ano: indicamos frequentemente 50% de fracassos, mas essa afirmação não considera a reorientação nem as repetências.

De fato, várias pesquisas (MENESR-DGESIP/DGRI-SIES, 2016) mostraram que é mais adequado considerar 20% de fracassos definitivos (o que é inferior à média de 30% dos países que compõem a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esse já é um índice bem elevado. Além disso, essa taxa varia, claramente, conforme a *bac* de origem. Assim, a probabilidade de sair do Ensino Superior sem diploma é de 9% para aqueles jovens que tem um *bac* geral, 29% para aqueles que têm um *bac* tecnológico, 56% para aquele com *bac* profissional³.

A taxa de conclusão nos cursos de graduação com três anos de duração (duração normal

³ Painel 2012: acompanhamento do coorte de alunos que ingressaram no primeiro ano do Ensino Fundamental maior em 1995.

da graduação na França) permanece em torno de 28-29; já para cursos com duração de quatro anos chega a 39-40, e os que duram cinco anos alcança 45. Essa taxa de sucesso varia fortemente em função da origem social, do tipo de *bac* (aqueles que fizeram *bac* geral têm índices mais elevados de sucesso), a idade no momento de realização do *bac* (para os de idade adequada a possibilidade de sucesso é maior). Os três fatores se combinam e se reforçam.

É preciso acrescentar outro fator às dificuldades já mencionadas: os estudantes e suas famílias acreditam que existe uma continuidade entre o Ensino Médio e o Ensino Superior⁴, o que vai de encontro a uma série de rupturas simultâneas, tais como:

- rupturas nas condições de existência, que geram, frequentemente, inquietações e condutas que levam ao fracasso;
- rupturas na vida afetiva, com a passagem a uma vida mais autônoma em relação à família;
- em particular, uma ruptura relativa às regras de apropriação do saber.

Trata-se, então, de fazer com que o estudante entre no mundo das ideias, de ajudá-lo a se afiliar ao novo mundo em que ingressou. Querer que os estudantes tenham sucesso não depende apenas de um

⁴ Em meados dos anos 2000, o sindicato dos estudantes União Nacional dos Estudantes Franceses (UNEF) proclamava que “estudar é um direito”.

humanismo simpático, mas também de um conjunto de fenômenos raramente considerados quando falamos de fracasso universitário: sofrimento psicológico dos estudantes em situação de fracasso (e de seus familiares), desperdício econômico (recursos alocados que não são eficientes e investimentos feitos em vão), menor elevação do nível de qualificação da população em geral etc. Esses fracassos representam, então, uma perda societal global importante.

Mostrei que, no primeiro ano, o estudante está no tempo de todos os perigos: o aluno que sai do Ensino Médio deve aprender a se tornar estudante. É uma passagem no sentido etnológico do termo.

O novo estudante deve, em particular, descobrir as rotinas, as evidências, as regras, os novos códigos da Universidade. Por exemplo, o trabalho intelectual que não é explicitamente solicitado pelos professores e que é, contudo, indispensável ao sucesso. Mostrei em meus trabalhos que se os estudantes não conseguem de se afiliar a esse novo mundo se encontram rapidamente em situação de fracasso. É necessário que aprendam seu *ofício de estudante*.

A afiliação

O termo “afiliação” vem da Sociologia interacionista americana (MATZA, 1969), mas retrabalhei o sentido a partir da Etnometodologia que é uma corrente da Sociologia americana, desenvolvida a partir dos anos de 1960, e que tem profundos laços de

parentesco com a Sociologia interacionista e a Escola de Chicago em Sociologia.

O que é a Etnometodologia? Não se trata de uma metodologia específica da Etnologia, nem de uma nova abordagem metodológica da Sociologia. Sua originalidade não está em nenhum desses aspectos, mas sim, na concepção teórica dos fenômenos sociais.

O projeto científico da Etnometodologia é analisar os métodos ou, se preferirmos, os procedimentos que os indivíduos utilizam para concretizar as diferentes operações que realizam em suas vidas cotidianas. Esta metodologia não profissional que cada um de nós coloca em funcionamento – constituída, em seu conjunto, pelo que vamos chamar de etnométodos – constitui o *corpus* da pesquisa em Etnometodologia. A Etnometodologia é, assim, definida como a *Ciência dos etnométodos*, ou seja, dos procedimentos que constituem o que Harold Garfinkel, o fundador da corrente e inventor da palavra, chama de “raciocínio sociológico prático” (GARFINKEL, 1967, p. ?).

Podemos dar uma definição menos sofisticada da Etnometodologia: é o estudo do que as pessoas sabem sobre o que elas fazem e sobre as consequências de suas ações. Seus raciocínios sociológicos práticos são o objeto de estudo empírico dos etnometodólogos. Esses últimos fazem suas análises de modo científico, mas todo ator social comum possui, igualmente, a capacidade pessoal, não profissional, de analisar o mundo em que vive, com suas

incessantes interações e sua inteligência do social. Segundo Alfred Schütz (1967) todos nós somos, na prática, sociólogos. Vivemos em um mundo intersubjetivo, um mundo de rotinas que conhecemos tão bem que elas se tornam “naturais”, e o mundo social no qual vivemos nos parece “evidente”. Essa “atitude natural”, bem descrita e analisada pela Fenomenologia (MERLEAU-PONTY, 1994) é, de fato, a consequência de uma aprendizagem longa e complexa da qual nos “esquecemos”.

Os etnométodos são modos de fazer, são os milhares de detalhes de nossa vida cotidiana que conhecemos tão bem, que nos permitem realizar nossas interações com os outros, desde uma simples saudação até discussões elaboradas sobre todos os assuntos e opiniões. Os etnométodos podem, evidentemente, variar de um grupo social para outro, de um universo social para outro, de uma cultura para outra. Desde que chegamos num país estrangeiro nossa ignorância sobre certos etnométodos nos salta aos olhos. A aprendizagem humana é sempre constitutiva desses etnométodos. Por exemplo, as filas de espera não se formam da mesma maneira segundo as culturas, mas todas elas têm um ordenamento específico, uma racionalidade que ao ser transgredida, é sempre e imediatamente, socialmente sancionada. Todo ator social sabe disso, todas as pessoas sabem, sem serem sociólogos profissionais: eles têm um modo de conhecimento prático, uma competência prática.

O que significa ser membro de uma sociedade?

Reconhecemos facilmente alguém que domina os principais etnométodos de uma cultura: nesse caso, diremos que se trata de um membro desse grupo.

Ser um *membro* é conhecer detalhadamente todas as sutilezas das relações sociais, é compartilhar as evidências do mundo em que se vive, é dominar e compartilhar de maneira ativa a linguagem natural e comum do grupo em que se vive. Não se trata apenas do idioma que se fala, ainda que, evidentemente, ele seja essencial: todo conhecimento da linguagem social é necessário a esse membro do grupo. Ser membro é poder produzir objetivamente o saber de senso comum de sua sociedade ou de seu grupo, é possuir esse conhecimento “vulgar” que nos permite, simultaneamente, compreender e produzir o fenômeno cotidiano da ordem social. Essas são as competências que resumem a noção de membro.

Você vai entender onde eu quero chegar. Se transpusermos essas considerações teóricas à condição de estudante, em particular à condição dos estudantes que ingressam na Universidade pela primeira vez, essas noções são capitais e devem, por sua vez, ser transformadas em ações práticas.

Como nos tornamos membros de um grupo social?

Evidentemente nos tornamos membros de um grupo social pela aprendizagem que começa

desde o primeiro dia de nossas vidas. Assim que nascemos já estamos imersos nas interações e na linguagem. Nesse ponto, eu gostaria de tratar de outra noção teórica oriunda da Etnometodologia: *os dispositivos de categorização dos membros*, formulado por Harvey Sacks (1935-1975), fundador de um imenso domínio de conhecimento identificado como *análise da conversação* (SACKS, 1967, 1972). Ele trabalhou durante vários anos com Harold Garfinkel e Edward Rose, outro sociólogo americano que podemos considerar como co-inventor da Etnometodologia. Pela análise refinada das interações corriqueiras e banais partilhadas entre as pessoas, Sacks colocou em evidência o conhecimento sutil que cada indivíduo tem sobre o mundo social em que vive. Diferentemente da maior parte dos linguistas, Sacks sempre trabalhou a partir de amostras reais definidas diretamente na vida cotidiana dos atores e fundou uma nova disciplina das Ciências Humanas: a *análise da conversação*.

Sacks definiu o que se deveria entender por *dispositivos de categorização dos membros*. Uma garotinha brinca sozinha com sua boneca e, como todas as crianças do mundo, fala com um amigo imaginário. Em certo momento ela diz: "O bebê chorou a mamãe pegou ele nos braços".

Imediatamente compreendemos que ela se refere à mamãe daquele bebê – e não de uma outra mamãe qualquer que, por acaso, passava pelo local –, mesmo que na frase não exista nenhum conectivo gramatical entre *bebê e mamãe*. Por quê?

Segundo Sacks, *bebê* e *mamãe* são categorias, não somente linguísticas, mas sociais que pertencem a uma mesma *coleção* – aqui, trata-se da coleção de categorias que servem para designar relações de parentesco. Se nós estabelecemos, imediatamente, a ligação entre *bebê* e *mamãe*, ainda que nenhuma indicação gramatical seja fornecida, é porque:

- a) as categorias já estão ligadas entre elas mesmo antes de serem usadas;
- b) regras de pertencimento as reuniram em uma mesma coleção;
- c) são utilizadas em um mesmo contexto.

Nossa progressiva aprendizagem das categorias adequadas para descrever e relatar o mundo se realiza, então, por conjuntos, por listas, por coleções de categorias: não ensinamos a lista elementar das cores para uma criança pequena ensinando-lhe o vermelho em janeiro, o amarelo em fevereiro e o azul em março! Ensinamos simultaneamente a fim de que ela identifique e reconheça os diferentes estímulos e possa, por sua vez, utilizá-los de modo competente, escolhendo a categoria adequada em uma lista. Se seguimos o raciocínio de Sacks, o processo seria o mesmo para a totalidade da aprendizagem da linguagem e seu uso.

Como aprendemos a língua materna? Evidentemente pelas incessantes interações descritivas e didáticas – em nossa cultura, frequentemente,

conduzidas pelas mães –, que começam desde os primeiros minutos que se seguem ao nascimento, e ao longo das quais o bebê, depois a criança, vai, progressivamente, reconhecer e construir reproduzindo os dispositivos de categorização que, uma vez dominados, lhe permitirá ser reconhecido por outros como um membro competente da sociedade.

Portanto, é assim que deve ser entendida a expressão *categorização*, motor, tanto social, como lexical, da aprendizagem de nossa vida em sociedade: *um membro competente categoriza o mundo da mesma maneira que os demais membros.*

Essa operação de categorização, que é natural do ser falante e capaz de interpretar, é incessante em nossa vida cotidiana. Por um lado, a categorização do mundo se opera segundo a definição da situação por cada indivíduo; por outro lado, em função do contexto no qual ele se encontra; enfim, em função da atividade social em curso. A compreensão e a interiorização dos dispositivos de categorização nos permitem desenvolver uma inteligência prática do mundo social graças a qual somos capazes de viver juntos e coproduzir o mundo em que vivemos.

A relatabilidade natural do mundo social

O mundo social é constantemente “disponível”, descritível, inteligível, relatável e analisável. Cada um de nós faz isso incessantemente, quase sem saber, o que não quer dizer inconscientemente. Ao contrário, nós o fazemos de forma consciente, porque temos necessidade de descrever

constantemente nossas ações, nossos sentimentos, nossas opiniões sobre o mundo. Dentre as inumeráveis interações que ocorrem na Terra, neste exato momento em que você lê este texto, todos os seres humanos estão ocupados em fazer e falar. Passamos nossas vidas a fazer e a falar; realizamos e comentamos. A analisibilidade do mundo social, a possibilidade de sua descrição, sua objetividade – em uma única palavra sua confiabilidade – estão constantemente presentes nas atividades práticas dos indivíduos.

Sacks (1963), em seu primeiro artigo científico publicado no *Berkeley Journal of Sociology*, em 1963, intitulado “Descrição Sociológica”, utiliza a metáfora de uma máquina. Imaginemos, diz ele, uma máquina composta por duas partes: a primeira faz coisas, realiza ações; a segunda, de modo sincronizado, comenta o que faz a primeira parte.

Agora suponhamos três diferentes situações:

- Uma pessoa comum se encontra com essa máquina: rapidamente ela compreende que as duas partes são bem organizadas. Rapidamente, ela entende que a primeira parte da máquina age e que a segunda parte descreve, comenta o que a primeira parte faz. Para ela, essa situação não se configura como um problema em particular.

- Um sociólogo é colocado diante da máquina: segundo Sacks os problemas começam. O sociólogo pode considerar que a primeira parte da máquina não funciona bem; ou que a segunda parte

fornece uma descrição malfeita ou incompleta daquilo que a primeira parte faz. Ele considera que é preciso reconciliar as duas partes da máquina, e busca soluções para essa reconciliação. Sacks chamará a esse processo de busca por soluções de *teorizar*.

- Terceira situação: colocamos um engenheiro estrangeiro diante da máquina. Por ser engenheiro, ele entende, imediatamente, o que faz a primeira parte da máquina. Mas por ser estrangeiro, não compreende o que diz a segunda parte. Podemos, então, considerar, propõe Sacks, que essa é uma máquina para ensinar as línguas estrangeiras: desde que o engenheiro compreenda que a segunda parte da máquina descreve exatamente o que faz a primeira, ele começará a aprender a língua falada referindo-se às ações produzidas pela primeira parte da máquina.

Nessa época, Sacks ainda não tinha começado a obra que o conduziria a criar essa nova disciplina que chamamos de análise da conversação e, então, ainda não tinha fundado a noção de dispositivos de categorização dos membros. Com essa *máquina de comentar*, percebemos imediatamente, em particular com a situação do engenheiro, que: a aprendizagem das categorias adequadas para descrever nossas ações é essencial para nos tornarmos um membro competente do mundo social em que vivemos.

Como afirmava Edward Rose (1993, 1992), “o mundo descreve-se a si mesmo permanentemente, através dos dispositivos que ele coloca em

funcionamento para se comentar". O mundo é toda essa atividade de comentários, de descrições e de ações.

Por que digo isso a vocês? Essa propriedade do mundo social – a relatabilidade – é essencial não apenas para os etnometodólogos, mas também para os novos estudantes de quem falamos aqui.

Considerando tudo o que já dissemos, o que é um estudante afiliado?

Depois de ter feito inúmeras pesquisas de campo, entre 1984 a 1989, junto a estudantes do primeiro ano em diferentes Universidades francesas me vi, rapidamente, em meio a uma enorme quantidade de dados: mais de 21 mil páginas! Como classificar, selecionar e valorizar os achados? Nessa época, lembrei-me da leitura de um livro de Van Gennep (1981). Em seus vastos estudos sobre os ritos de iniciação que sempre marcam a passagem de um estatuto social a outro, Gennep indicava poder distinguir três fases sucessivas em todas as passagens, dentre elas uma muito conhecida e, por que não dizer, universal que se refere à passagem do estatuto de adolescente para adulto. Segundo Van Gennep, três momentos podem ser identificados: a) a fase da separação, em que o iniciado é separado fisicamente do antigo grupo a que pertencia; b) a fase da ambiguidade, difícil e dolorosa sobre vários planos, psicológico e físico, em que o sujeito não tem mais um passado e nem tem, ainda, um futuro; c) a fase da agregação, quando

o adolescente renuncia a seu antigo grupo de pertencimento e seus valores para passar ao novo grupo: ele se tornou adulto.

Então, entendi que o conjunto dos dados que eu tinha coletado sobre os estudantes iniciantes podia ser classificado, de fato, segundo os três momentos assinalados por Van Gennep. Quando observamos os primeiros meses que se seguem ao ingresso de um estudante universitário, ou quando o fazemos descrever, é fácil identificar as três fases apontadas por Van Gennep em 1909.

- Os novos estudantes experimentam um *tempo de estranheza*, ao longo do qual se sentem separados de um passado familiar que eles devem esquecer. Em seu novo universo tudo lhes parece estranho: o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram, ao ponto em que certos estudantes se perguntam o que realmente devem fazer;

- Em seguida é o *tempo da aprendizagem*, frequentemente vivido de forma dolorosa, repleto de dúvidas, incertezas e ansiedades. O estudante não conhece mais a familiaridade de seu passado escolar e ainda não tem um futuro universitário ou profissional: ele está entre os dois. Uma aprendizagem complexa deve se realizar rapidamente pois ela condiciona a continuidade de seus estudos;

- Enfim, chega o *tempo da afiliação*: os estudantes descobrem e aprendem a utilização dos numerosos códigos, institucionais e intelectuais, que são indispensáveis a seu ofício de estudante. Eles

começam a reconhecer e assimilar as evidências e as rotinas do trabalho intelectual. Um estudante afiliado sabe ouvir o que não foi dito, sabe ver o que não foi designado. *Ele sabe transformar as inumeráveis instruções do trabalho intelectual em ações práticas*: ele descobriu a praticidade das regras e começa a se tornar um membro competente, uma pessoa dotada da cultura exigida, que atribui o mesmo sentido às mesmas palavras e aos mesmos comportamentos. Essa nova competência, em processo de construção, se manifesta por meio de diversos marcadores de afiliação: expressão escrita e oral, inteligência prática, seriedade, ortografia, presença de referências teóricas e bibliográficas nos trabalhos escritos, utilização espontânea do futuro anterior anunciador de uma perspectiva em construção. Ele começa a categorizar o mundo intelectual, no qual entrou alguns meses antes, da mesma maneira que os outros membros e, sobretudo, da maneira como os seus professores esperam que ele faça.

Por afiliação – conceito que utilizei pela primeira vez em um artigo de 1985 (COULON, 1985) –, designo, então, o processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando.

Ser afiliado é ter adquirido a fluência que se funda na atualização dos códigos que transformam as

instruções do trabalho universitário em evidências intelectuais. Uma das maiores razões dos abandonos e dos fracassos é o fato de o estudante não decifrar e, depois, incorporar esses códigos que chamei de marcadores de afiliação. A afiliação constrói um *habitus* de estudante, que permite que o reconheçamos como tal, que o insere em um universo social e mental com referências e perspectivas comuns e, como a permanência da categorização é a condição de todo laço social, com a mesma maneira de categorizar o mundo.

Conclusão: por uma pedagogia da afiliação

Uma questão essencial se coloca: é possível, a partir dessas constatações, conceber e propor uma pedagogia da afiliação? Apresento aqui dois tipos de atividades que me parecem favorecer o processo de afiliação: a escrita, por um lado, e a aprendizagem da metodologia documental, por outro.

A escrita cotidiana: a elaboração, por parte dos novos estudantes, de um diário de afiliação com acompanhamento pedagógico de um professor, como forma de inserção no trabalho simbólico. Durante cinco anos eu tentei, em minhas turmas de primeiro ano, desenvolver uma pedagogia da afiliação que se apoiava, notadamente, na elaboração de um *diário de afiliação*, que os estudantes deveriam escrever todos os dias durante o primeiro trimestre de seu ingresso na universidade. Eu pedia aos estudantes para registrar tudo que se relacionasse, segundo

eles, com o ingresso na universidade, suas reações em relação a suas famílias, a seus modos de vida, à sua formação, suas disciplinas, uso da biblioteca, suas diversas interações com outros estudantes, os professores, o pessoal administrativo e, de um modo geral, toda associação de ideias relacionadas à nova experiência. Eu queria fazer com que eles tomassem consciência, graças a essa descrição reflexiva, dos mecanismos que eu considerava necessários que eles compreendessem. A elaboração de um *diário de afiliação* apresenta duas dimensões:

1) Ainda que isso ultrapassasse o quadro estrito de meus objetivos pedagógicos, o diário teve uma evidente dimensão clínica, na medida em que permitiu a cada um colocar em cena, por meio da escrita, as emoções que sempre acompanham o ingresso em um novo universo mental e social. Toda prática que trabalhe a problemática do sujeito em sua relação com o saber tem efeitos terapêuticos, como nos ensinou a corrente da psicoterapia institucional (OURY, 1976)

2) Minha intenção primeira era que o diário tivesse uma função de afiliação. Para além de seu mérito, relativamente imperceptível, de construir o hábito da escrita – o que se tornará um instrumento essencial para o futuro estudante –, o diário é uma boa ferramenta de trabalho que contribui para fazer os estudantes entrarem na vida universitária, o que, por consequência, lhes ajuda a adquirir uma maior lucidez sobre seu percurso. A escrita cotidiana permite aos estudantes refletir sobre o estado de incerteza e

indeterminação no qual a maioria se encontra ao longo do primeiro semestre. O diário contribui para lutar contra essa gigantesca máquina de desafiliação que é toda universidade moderna massificada, e colabora para lhes ensinar como transformar as instruções que eles devem seguir em ações práticas.

3) A entrada explícita no mundo das ideias: *a aprendizagem da metodologia documental*. Sem dúvida a melhor ferramenta e, também, a mais fácil de ser colocada em funcionamento seria a oferta massiva de formação inicial em pesquisa documental desde o primeiro ano, a fim de mostrar aos estudantes que eles entraram em um mundo novo, o mundo das ideias, cujas regras de classificação e códigos de acesso não são secretos, mas podem ser, ao contrário, revelados: regras do trabalho intelectual, regras de classificação dos discursos e das práticas universitárias, regras de leitura, de escrita, regras linguísticas, de comunicação etc.

Em 1984, no âmbito da reforma do ensino superior e em parceria com os técnicos da biblioteca a Universidade de Paris 8, introduziu-se, dentre as Linguagens Fundamentais, o ensino da metodologia documental (que, na época, chamávamos de Informação Científica e Técnica), cujo principal objetivo era fazer com que os estudantes adquirissem métodos de trabalho e de estudo que julgávamos indispensáveis a sua formação intelectual. Tratava-se de uma formação semestral com duração de 37 horas e trinta minutos (quinze encontros de duas horas e meia), que recebia grupos

de aproximadamente trinta estudantes de forma integrada ao curso do estudante, mesmo sendo, frequentemente, uma formação optativa. Quando essa formação foi concebida, os objetivos dos professores de metodologia documental era que os alunos aprendessem a utilizar os recursos documentais das bibliotecas e melhorassem a leitura, a memória e a organização de seu trabalho acadêmico.

Dois estudos que realizei (COULON, 1993, 1999) permitiram avaliar a eficácia dessa formação para o posterior sucesso dos estudantes em termos de números de disciplinas concluídas, ritmo para realização das mesmas e, portanto, a rapidez na obtenção de seus diplomas.

Desde o primeiro estudo, revelou-se que os resultados pedagógicos evidenciavam diferenças muito claras: os estudantes que tinham acompanhado a formação em metodologia documental passavam mais facilmente para o ano seguinte. Um estudante de primeiro ano tinha, assim, chances oito vezes maiores de chegar ao segundo ano do que um estudante que não tinha acompanhado a formação. Da mesma maneira, a probabilidade estatística de passar do segundo para o terceiro ano era duas vezes maior para aqueles que tinham cursado a formação em metodologia documental.

No segundo estudo, o coorte de todos os novos estudantes inscritos na universidade, em primeiro ano pela primeira vez em 1989- 1990 e em 1990-1991, foi reconstituído e dois subgrupos

foram identificados: os estudantes que haviam cursado e os que não haviam cursado a formação em metodologia documental, a fim de comparar seus respectivos percursos. Seguimos esse coorte durante quatro anos, ou seja, certos estudantes foram acompanhados até a realização do primeiro ano de mestrado. A performance acadêmica dos estudantes que acompanharam a formação em metodologia documental foi claramente melhor: 59% dos estudantes que seguiram a formação em metodologia documental estava em *licence*⁵ dois anos mais tarde, e 27% estava no primeiro ano de mestrado três anos mais tarde. Já para o subgrupo que não tinha acompanhado a formação, somente 33% estava em *licence*, e 17% estava no primeiro ano de mestrado. Além disso, depois de dois anos, o abandono, devido ao fracasso, era muito menor: 12% dos estudantes que seguiram a formação tinham abandonado a universidade contra 36% dos que não haviam acompanhado.

Por que essa formação produziu tal efeito? Considero que seguir uma formação em metodologia documental quando se é um estudante de primeiro ano constitui uma vantagem decisiva, pois é uma formação que permite ao aluno confrontar-se, de maneira clara, com os problemas de aprendizagem das regras do ensino superior. Não

⁵ Lembremos que, na França, o curso de *licence* tem duração de três anos. Assim, o ano de *licence*, mencionado aqui, corresponde ao terceiro ano. Poderíamos dizer que o curso de *licence* corresponderia, no Brasil, ao curso de graduação que, aqui, em geral tem duração de quatro anos.

falo apenas das regras técnicas, aquelas que permitem colocar em prática o saber adquirido dentro das bibliotecas. A essa evidente função praxiológica do ensino da metodologia documental associa-se uma função mais propriamente simbólica, mais metafórica, que permite ao sujeito, por um lado, entrar explicitamente no mundo das ideias e, por outro lado, que ele possa transpor para outros domínios, para além do ensino documental, a capacidade que adquiriu de transformar as instruções intelectuais, que balizam sem cessar os percursos de um estudante, em ações práticas. Ele aprende, assim, a manipular a praticidade das regras e as categorizações do trabalho intelectual, e essa é uma etapa decisiva na aquisição do *ofício de estudante*. O ensino da metodologia documental, para além de seu aspecto prático, permite identificar e aprender os códigos dissimulados nas práticas do ensino superior, e, em seguida, incorporar esses códigos que, como são naturalizados, tornam-se os indicadores de afiliação que mostram que o sujeito categoriza, agora, o mundo intelectual conforme a expectativa dos professores. O ensino da metodologia documental permite ao sujeito realizar de maneira competente as três operações fundamentais de toda a aprendizagem intelectual que são: pensar, classificar e categorizar.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior2013.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2014: notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

COULON, Alain. L'affiliation institutionnelle à l'université: les journaux d'étudiants. **Pratiques de Formation-Analyses**, Paris, n. 9, p. 137-147, 1985.

COULON, Alain (Org.). **L'évaluation des enseignements de méthodologie documentaire à l'Université de Paris VIII**. Paris: Université de Paris VIII: Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques, 1993.

COULON, Alain. **Etnometodologia**. Petrópolis:Vozes, 1995a.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papyrus, 1995b.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995c.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

COULON, Alain. **Penser, classer et catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de méthodologie documentaire à l'université. Le cas de l'université de Paris VIII**. Paris: Université de Paris VIII: Laboratoire de Recherches Ethnométhodologiques, 1999.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: Edufba, 2008.

GARFINKEL, Harold. **Studies in ethnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1967.

MATZA, David. **Becoming Deviant**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1969.

MENESR-DGESIP/DGRI-SIES 2016. Ministère de L'éducation Nationale, de L'enseignement Supérieur et de la Recherche. **L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France**: 50 indicateurs. Paris: Menesr, 2016.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

OURY, Jean. **Psychiatrie et psychothérapie institutionnelle**. Paris: Payot, 1976.

ROSE, Edward. **The Werald**. Boulder: The Waiting Room Press, 1992.

ROSE, Edward. Conversation avec Harvey Sacks: analyse avec modification et corrections. **Cahiers de Recherche Ethnométhodologique**, Paris, n. 1, p. 25-40, juin 1993.

SACKS, Harvey. Sociological description. **Berkeley Journal of Sociology**, Berkley, v. 3, p. 1-16, 1963.

SACKS, Harvey. The search for help: no one to turn to. In: SHNEIDMAN, Edwin S. (Ed.). **Essays in self-destruction**. New York: Science House, 1967. p.203-223.

SACKS, Harvey. On the analyzability of stories by children. In: GUMPERZ, John; HYMES, Dell (Ed.). **Directions in sociolinguistics**: the ethnography of communication. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 325-345.

SCHÜTZ, Alfred. **The phenomenology of the social world**. Evanston: Northwestern University Press, 1967.

VAN GENNEP, Arnold. **Les rites de passage**. Paris: Picard, [1909], 1981.

capítulo 2

SISU E LEI DE COTAS: MUDANÇAS NO PERFIL DOS ESTUDANTES DA UFMG

Bréscia França Nonato

Cláudio Marques Martins Nogueira

Introdução

Neste capítulo, tem-se por objetivo apresentar uma síntese dos principais resultados produzidos no âmbito da tese “Lei de Cotas e SISU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais”. Essa tese foi realizada como parte de um projeto coletivo de pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, entre 2014 e 2018¹.

¹ Trata-se do projeto “A implantação do SISU e o acesso às universidades federais: análise sociológica dos impactos sobre o processo de escolha dos cursos e instituições de ensino superior em Minas Gerais”, coordenado pelo Prof. Cláudio Nogueira. Os pesquisadores agradecem à UFMG, em especial à Pró Reitoria de Graduação, por disponibilizar os dados necessários para as análises, à FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, responsável pelo financiamento da pesquisa, e ao CNPq, pelo fornecimento da bolsa de doutorado de Bréscia França Nonato.

Para a elaboração da tese foram utilizados dados dos formulários de matrículas dos anos de 2012 e 2016, aplicados pela UFMG a todos os ingressantes da instituição, assim como questionário próprio destinado aos ingressantes de quatro cursos, a saber, Enfermagem, Medicina, Direito e Pedagogia. A escolha destes cursos foi feita considerando-se seu pertencimento a áreas distintas da Universidade, Saúde, no caso dos dois primeiros, Ciências Sociais aplicadas e Humanas, no caso dos dois últimos. Os pesquisadores consideraram também as diferenças de seletividade e prestígio entre os cursos, maior em Medicina e Direito e menor em Enfermagem e Pedagogia. A hipótese, posteriormente comprovada, era a de que os efeitos do Sisu e da Lei de Cotas seriam diferentes conforme as áreas do conhecimento e principalmente, conforme a posição dos cursos nas hierarquias que marcam o Ensino Superior brasileiro.

A escolha dos anos de 2012 e 2016 se estabeleceu em função destes serem vistos como anos chave para a análise das mudanças ocorridas na UFMG: o ano de 2012 foi o último antes do início da implementação da Lei de Cotas e o ano de 2016 foi aquele em que se chegou à implementação total da nova legislação. Salienta-se ainda, que a adesão ao Sisu pela UFMG se deu no ano de 2014. Dessa forma, os dois anos escolhidos situam-se em contextos diferentes, antes e após a adesão ao Sisu e antes e após a implementação da Lei de Cotas.

Este texto está organizado em seis seções. Nesta introdução, fizemos uma breve apresentação do

objeto a ser aqui abordado. Na segunda seção, faremos alguns apontamentos sobre a Lei de Cotas e o SISU. A terceira seção terá como foco a análise dos dados relativos ao conjunto do alunado da UFMG. Na quarta e quintas seções, analisaremos respectivamente as mudanças ocorridas nos cursos de Enfermagem e Medicina e de Direito e Pedagogia. Na última seção são feitas algumas considerações finais.

Lei de cotas, SISU e acesso ao Ensino Superior: alguns apontamentos

O acesso ao Ensino Superior no Brasil começa a ser ampliado para sujeitos de diferentes perfis sociais somente a partir da última década do Século XX. É neste período que, a partir de pressão dos movimentos sociais, uma série de políticas e programas começaram a enfrentar o histórico brasileiro de exclusão do acesso ao Ensino Superior, dentre esses programas, podemos listar o FIES, o ProUni, o ReUni, a UAB. Essa expansão, que ocorre em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, está relacionada, também, a outros fatores, como o crescimento econômico alcançado pelo Brasil nesse período.

Em 2004², no segundo ano do governo Lula, o Ministério da Educação (MEC) introduziu no

2 BRASIL, Ministério da Educação. Reforma da Educação Superior: Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004. BRASIL, Ministério da Educação. Reforma da Educação Superior: Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior. Brasília, 2004.

documento de reforma do Ensino Superior uma proposta de ampliação do número de vagas nas instituições públicas, basicamente no noturno, e defendeu a adoção do regime de cotas. Naquela época, houve uma orientação do MEC para que as Instituições Federais de Ensino Superior destinassem pelo menos 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas e contemplassem cotas para negros e indígenas, de acordo com a composição étnica de cada unidade da Federação. Mas somente em 2012, após inúmeros debates, houve a aprovação da Lei nº 12.711/2012³, a qual garantia, de modo gradual, a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais⁴ e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a alunos oriundos integralmente do Ensino Médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos, contemplando ainda, o critério socioeconômico e étnico-racial.

A reserva de vagas para estudantes de escola pública, definida pela Lei 12.711⁵, de 2012, iniciou-se no processo seletivo para ingresso em 2013, em

3 Consideramos importante ponderar que, mesmo antes da Lei de Cotas, várias Universidades já vivenciavam experiências de ações afirmativas.

4 Essa Lei não é obrigatória para as Universidades Estaduais. Nestas, vários programas de ação afirmativa também têm se efetivado, mas a forma como se processam e o perfil dos beneficiados variam de acordo com a Universidade e/ou o Estado. De modo geral, a reserva de vagas e a bonificação são as modalidades de ação afirmativa mais presentes nas Universidades Estaduais.

5 Esta lei foi alterada pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

todas as Instituições Federais, tendo sua implementação concluída apenas no processo para ingresso de 2016. A época da pesquisa, durante a vigência da Lei, o candidato poderia concorrer em uma de cinco modalidades distintas: 1- egressos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e de baixa renda; 2- egressos de escolas públicas, com baixa renda, independentemente da cor; 3- egressos de escolas públicas que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda 4- egressos de escolas públicas, independentemente da cor ou renda; ou, ainda, 5- ampla concorrência.

Vale ressaltar que, de acordo com o artigo 3º da Lei 12.711/2012, as cotas étnico-raciais, ou melhor, subcotas étnico-raciais

serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual a de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O último Censo realizado no Brasil ocorreu no ano de 2010 e apontou 47,7% de brancos, 43,1% de pardos e 7,6% de pretos. No caso de Minas Gerais, os dados indicam 46,5% de brancos, 44,3% de pardos e 9,2% de pretos. Isso significa que todas as Universidades Federais de Minas Gerais devem reservar em torno de 26% de suas vagas para candidatos autodeclarados negros.

A criação do Sisu foi outra grande mudança ocorrida no âmbito de acesso ao Ensino Superior. O Sistema de Seleção Unificada – SISU– foi instituído e regulamentado em janeiro de 2010, por meio da Portaria Normativa nº 02. Esse sistema foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, para selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de Ensino Superior que utilizam a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como única fase, ou como complemento de seu processo seletivo. O sistema serve-se de uma plataforma *on-line*, desenvolvida pelo MEC e utilizada pelos estudantes que realizaram o ENEM para se inscreverem nas instituições de Ensino Superior. Tem por base o mesmo projeto da plataforma ProUni e apresenta uma dinâmica de funcionamento por turnos. Assim, durante o dia, fica aberto à seleção e à modificação por parte dos estudantes e, na madrugada, é fechado para edições. Esse processo de inscrição, seleção e divulgação, tem sofrido algumas variações, mas normalmente tem a duração de quatro dias (segunda a quinta-feira).

Durante o período de inscrição, o candidato pode modificar suas escolhas quantas vezes desejar. Isso porque, durante as edições que ocorrem diariamente, o sistema gera um *ranking* classificatório que permite ao candidato verificar a nota de corte e sua posição⁶ no curso escolhido e, caso

6 Nota de corte é a menor nota para ficar entre os selecionados em um curso, com base no número de vagas e no total de candidatos. Uma vez por dia, o Sisu calcula e divulga a nota de corte para cada curso e em cada instituição.

desejado, alterar sua escolha para um curso e Universidade que estejam condizentes com sua nota. Esse processo é que tem justificado a analogia do Sisu a um leilão. Os lances que cada candidato pode dar dependeriam da nota que conseguiu no ENEM. Quanto maior a nota do ENEM, mais chances de se conseguir vaga em uma Universidade Pública (FERES et al., 2014, p. 19).

Para se entender o comportamento dos candidatos diante do Sisu, é preciso, portanto, considerar que eles já entram no sistema com uma nota, definida pelo seu desempenho no ENEM (NOGUEIRA, 2018). No vestibular, o indivíduo se candidata a um curso e, em seguida, realiza um exame no qual precisa alcançar nota suficiente para ser aprovado. O Sisu inverte essa dinâmica: o indivíduo já tem uma nota e se candidata a dois cursos, em relação aos quais ele pode saber as possibilidades reais de ser aprovado, com muito mais segurança que no vestibular, dadas as simulações feitas na etapa inicial do sistema.

Essa diminuição do nível de incerteza tende a estimular uma escolha estratégica pelo curso possível. O candidato não tem como se iludir que será aprovado num determinado curso, caso as simulações da primeira etapa do Sisu sugiram sistematicamente o contrário. Além disso, ao mesmo tempo em que sonhos impossíveis são desfeitos, opções mais viáveis são apresentadas. O candidato não precisa, assim, sair do processo com o “peso” de ter sido, simplesmente, reprovado. Ao contrário, o sistema,

indiretamente, estimula o candidato, por meio das simulações, a ajustar suas preferências originais ao que é objetivamente possível, de modo a possibilitar a aprovação, mesmo que não no curso ou na instituição mais desejados por ele. Vale notar que o Sisu abre também a possibilidade de ajustamentos em direção contrária. Um indivíduo que, pela nota de corte dos anos anteriores e por suas expectativas de desempenho no vestibular, poderia abrir mão de sua opção por um curso mais seletivo, pode se surpreender, descobrindo, na primeira fase do Sisu, que possui condições de ser aprovado. Nesse aspecto, o sistema pode favorecer especialmente candidatos com uma origem social mais baixa e que, nos termos de Bourdieu (2013), aprenderam, em função de seu *habitus* de classe, a terem aspirações escolares mais modestas, situação semelhante para ocorrer com os candidatos cotistas, a medida que esta age no sentido de ampliar o campo de possibilidades.

A flagrante desigualdade em que se realizava o vestibular no Brasil foi tornando cada vez mais clara a necessidade de fazer avançar a discussão sobre a Universidade como um espaço que, se não tem necessariamente que acolher a todos, deve ser ao menos uma opção a qual todos têm o direito de aspirar (CAMPOS et al., 2014, p. 3).

Resta, de qualquer forma, a necessidade de investigar o tipo de acesso que está sendo oferecido aos diferentes grupos sociais. Retomando a analogia do Sisu com um leilão, deve-se lembrar que o “lance

final” necessário para arrematar vagas em cada curso é bastante diferente (tanto nas cotas quanto na livre concorrência) e que, portanto, os alunos com perfil social e escolar mais baixo podem estar sendo obrigados a escolherem cursos de menor prestígio, frequentemente distantes de seus interesses iniciais. Daí a importância de se analisar os impactos do Sisu e da Lei de cotas não apenas sobre o acesso ao Ensino Superior em geral, mas também a cada um de seus cursos.

O que mudou no perfil do estudante da UFMG após a Lei de Cotas e SISU?

Quando se analisa o perfil geral do alunado da UFMG, no ano de 2012, antes da adesão ao Sisu e da implementação da Lei de Cotas e no ano de 2016, após a adesão e a finalização do processo de implementação de reserva de vagas, não são observadas grandes mudanças (ver Tabela 1, a seguir). Uma hipótese para isso é que a política do bônus⁷ que já vinha sendo praticada pela instituição tenha cumprido um papel inicial no sentido da inclusão.

7 O mecanismo concedia um adicional de 10% na pontuação obtida no vestibular a candidatos que frequentaram escola pública da 5ª série do Ensino Fundamental ao último ano do Ensino Médio e acréscimo de 5% ao bônus se o candidato se autodeclarasse negro. Isso significa que os afrodescendentes estudantes de instituições públicas nos últimos sete anos da Educação Básica poderiam ter sua pontuação aumentada em 15%. O mecanismo do bônus vigorou na UFMG de 2009 a 2012.

Tabela 1 – Perfil dos estudantes da UFMG

(continua)

		UFMG			
Dimensão	Categorias	2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%
Pessoal	Sexo				
	Feminino	3297	53,5	2861	48,6
	Masculino	2862	46,5	3022	51,4
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Idade				
	Acima de 29 anos	432	7,0	502	8,5
	De 25 a 29 anos	387	6,3	424	7,2
	Entre 23 e 24 anos	321	5,2	294	5,0
	Entre 21 e 22 anos	497	8,1	484	8,2
	Entre 19 e 20 anos	1439	23,4	1340	22,8
	Até 18 anos	3083	50,1	2839	48,3
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Cor/ Raça				
	Branco	2721	44,2	2596	44,1
	Pardo	2279	37,0	2341	39,8
Preto	613	10,0	504	8,6	
Amarelo	72	1,2	47	,8	
Indígena	8	0,1	6	,1	
NDD	466	7,6	389	6,6	
Total	6159	100,0	5883	100,0	
Estado civil					
Solteiro	5778	93,8	5501	93,5	
Casado	274	4,4	279	4,7	
Outros	107	1,7	103	1,8	
Total	6159	100,0	5883	100,0	
Escolar	Tipo de escola frequentada durante a maior parte do EM				
	Curso Livre	10	0,2	11	,2
	Escola Particular	3153	51,2	2577	43,8
	Escola pública Estadual	2061	33,5	2107	35,8
	Escola pública Federal	609	9,9	990	16,8
	Escola pública Municipal	326	5,3	198	3,4
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Turno EM				
	Diurno	5546	90,0	5478	93,1
	Noturno	613	10,0	405	6,9
Total	6159	100,0	5883	100,0	

Tabela 1 – Perfil dos estudantes da UFMG

(continua)

Dimensão	Categorias	UFMG			
		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%
Escolar	Tempo gasto para conclusão do EM				
	Menos de 3 anos			54	,9
	3 anos	5636	91,5	4921	83,6
	4 anos	430	7,0	778	13,2
	5 anos	47	,8	72	1,2
	Mais de 5 anos	46	,7	58	1,0
	Total	6159	100,0	5883	100,0
	Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública				
	Nenhum	2177	35,3	1892	32,2
	1 a 4 anos	792	12,9	841	14,3
5 a 9 anos	749	12,2	667	11,3	
10 a 11 anos*	178	2,9	349	5,9	
11 anos (se 2012)	2263	36,7	*	*	
12 anos (se 2016)	*	*	2134	36,3	
Total	6159	100,0	5883	100,0	
Familiar	Nível de escolaridade da mãe				
	Ensino Fundamental incompleto	878	14,3	707	12,0
	Ensino Fundamental completo	618	10,0	544	9,2
	Ensino Médio completo	2019	32,8	1997	33,9
	Ensino Superior completo	2563	41,6	2215	44,5
	Desconhece o nível de escolaridade da mãe	81	1,3	20	,3
	Total	6159	100,0	5483	100,0
	Nível de escolaridade do pai				
	Ensino Fundamental incompleto	1093	17,7	928	15,8
	Ensino Fundamental completo	685	11,1	626	10,6
	Ensino Médio completo	1859	30,2	1846	31,4
	Ensino Superior completo	2242	36,4	2337	39,7
	Desconhece o nível de escolaridade do pai	280	4,5	146	2,5
Total	6159	100,0	5883	100,0	

Tabela 1 – Perfil dos estudantes da UFMG

(conclusão)

Dimensão	Categorias	UFMG			
		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%
Familiar	Renda Bruta familiar				
	Menos 1 SM	53	0,9	110	1,9
	Entre 1 e 2 SM	793	12,9	968	16,5
	Mais de 2 a 5 SM	2125	34,5	2049	34,8
	Mais de 5 a 10 SM	1457	23,7	1397	23,7
	Mais de 10 a 15 SM	784	12,7	662	11,3
	Mais de 15 a 20 SM	392	6,4	323	5,5
	Acima de 20 SM	555	9,0	380	6,4
	Total	6159	100,0	5889	100,0
	Origem geográfica antes do ingresso na Universidade				
	BH	3932	63,8	3374	57,4
	Grande BH	1044	17,0	1022	17,4
	Interior de MG	959	15,6	1015	17,3
	Outro Estado	224	3,6	469	8,0
	Outro País	0	0,0	3	0,1
Total	6159	100,0	5883	100,0	

* A partir de 2010 houve obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

No ano de 2012, ingressaram na UFMG 6.159 estudantes e no ano de 2016, 5.883 estudantes. Se no vestibular de 2012 as mulheres foram maioria entre os ingressantes, preenchendo 53,6% das vagas, em 2016, por meio do Sisu, os homens tornaram-se maioria, com percentual de 51,4%. Ainda é preciso investigar mais os mecanismos por meio dos quais o SISU pode estar favorecendo os candidatos do sexo masculino

No que se refere à identificação racial, chama a atenção que o percentual de autodeclarados

brancos e indígenas se manteve nos dois anos considerados para análise. Entre os negros, observa-se uma leve diminuição de pretos, em detrimento daqueles que se autodeclararam pardos. Observa-se, ainda, uma diminuição daqueles que optaram por não realizar a declaração racial, marcando a opção não desejaram declarar (NDD). Se por um lado pode parecer surpreendente não ter existido grandes mudanças mesmo com a Lei de Cotas, por outro, conforme argumenta Peixoto (2011), isso pode ser explicado pelo fato de que durante o período do bônus já houve uma elevação expressiva na quantidade de negros que ingressaram na UFMG.

A idade do estudante, no momento de ingresso na Universidade, também diz muito do perfil social e da trajetória escolar dele. Como pode ser visto, não houve alterações significativas entre os dois períodos analisados. Vale atentar, porém, que em ambos os períodos, aproximadamente 50% dos estudantes ingressaram na Universidade com a faixa etária de até 18 anos, isso significa que quase metade dos estudantes da UFMG, além de uma trajetória linear e sem reprovações durante a Educação Básica, ingressa nessa instituição no ano seguinte ao término do Ensino Médio.

Em Nonato (2018), é observado que a idade de ingresso possui correlação com a variável raça/cor. A maior parte dos estudantes que ingressa com idade de até 18 anos é branca e, dentre os que se matriculam com idade mais avançada, preta e parda, o que mostra a desigualdade racial.

Quanto à dimensão da trajetória escolar observa-se que o tipo de escola frequentada foi a variável que apresentou maior alteração, mesmo assim, considerando toda a expectativa gerada pela Lei de Cotas, as mudanças não foram tão radicais. Houve uma diminuição de 7,4% no percentual de estudantes advindos de escolas particulares, e as vagas “cedidas” por esses estudantes foram ocupadas, essencialmente, por aqueles provenientes de escolas públicas federais, os quais ampliaram a aprovação de 9,5% em 2012, para 16,8% em 2016. Mesmo com as cotas, o acesso de egressos das redes estaduais e municipais praticamente não se alterou.

Quando se analisa o tempo gasto para a conclusão do Ensino Médio, verifica-se que a maior parte dos estudantes concluiu esse nível de ensino em três anos. Cruzamentos adicionais (NONATO, 2018) mostraram que mesmo entre os cotistas negros e de baixa renda, a conclusão do Ensino Médio se deu em três anos, evidenciando que houve uma trajetória linear, o que nos permite dizer que esses seriam os estudantes “mais favorecidos dos mais desfavorecidos”.

O nível de instrução do grupo familiar, especialmente dos pais, é recorrentemente utilizado nas análises sociológicas como um indicador da origem social dos estudantes. Os dados mostram que houve pouca alteração no nível de escolaridade materna e paterna, mas em ambos os casos, no geral, o grau de instrução se elevou ligeiramente. Entre os pais,

o nível daqueles com Ensino Superior aumentou de 36,4%, em 2012, para 39,7% em 2016. Entre as mães, havia 41,6% com Ensino Superior; em 2016, esse percentual se elevou para 44,5%.

A renda⁸ bruta familiar social é outro indicador clássico da posição social das famílias. Se por um lado, houve uma diminuição no percentual de ingressantes que se concentravam na faixa de renda acima de dez salários mínimos, por outro, elevou-se a matrícula daqueles com renda de até dois salários mínimos. Em 2012, 13,8% das famílias dos estudantes tinham renda de até 2 salários mínimos, no ano de 2016, esse percentual foi de 18,4%. Inversamente, o percentual de famílias com renda superior a 10 salários caiu de 28,1% para 23,2%.

A caracterização geral do perfil dos estudantes que ingressaram na UFMG, em 2012 e em 2016, mostrou que não houve grandes modificações, seja pela implementação das Cotas, seja pela adesão ao Sisu. Contudo, seria no mínimo ingênuo pensar que

8 Na pesquisa, consideramos a renda familiar bruta e não a renda *per capita*, devido à dificuldade de manipulação dos dados para se chegar ao valor *per capita*, mas salientamos que este último é sempre menor ou igual à renda bruta familiar. Cabe ainda uma observação sobre a relação entre modalidade de cotas e renda. As modalidades de cotas 1 e 2 são destinadas a estudantes com renda *per capita* de até 1,5 salário mínimo, logo, um estudante pertencente a uma família de 4 pessoas que tenha renda familiar bruta, por exemplo, de cinco ou seis salários mínimos poderia se inscrever e ingressar na modalidade de cotas 1 ou 2. Isso é importante de ser dito para que nas observações dos cruzamentos realizados a seguir, não se tenha uma impressão equivocada de que determinados estudantes não poderiam ter se inserido na Universidade por meio das modalidades de cotas 1 e 2.

esse cenário seria o mesmo em todos os cursos da Universidade, tendo em vista que antes das mudanças nos mecanismos de ingresso, eles já apresentavam grandes diferenças e posições contrastantes nas hierarquias do sistema universitário. Por isso, como apresentado na Introdução, foram selecionados para uma investigação mais aprofundada os cursos de Enfermagem, Medicina, Direito e Pedagogia. Como veremos, os dados mostram que o Sisu e a Lei de Cotas trouxeram importantes mudanças, especialmente daqueles cursos considerados mais seletivos.

Mudança no perfil do estudante e as correlações entre cursos: os casos da Enfermagem e da Medicina

O curso de Enfermagem tem uma relação muito próxima com o curso de Medicina: estão em uma mesma área e são cursos de duas profissões que se concatenam diretamente. Mas, do ponto de vista sociológico, existe um grande distanciamento entre eles. Diversos aspectos, como o nível de seletividade, a origem social dos estudantes, a rentabilidade financeira dos diplomas e o prestígio da área profissional, os tornam muito desiguais.

A diferenciação social das profissões se reproduz fortemente no imaginário dos jovens que ao terminarem o Ensino Médio têm condições de inserção no Ensino Superior. O curso de Medicina, mesmo

que sonhado por muitos, sempre foi um curso para poucos. Já a Enfermagem, muitas vezes, é o caminho possível para estudantes que preferiam outros cursos, especialmente, a Medicina. Ao comparar o perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina nos períodos de 2012 e 2016, buscamos observar em que medida as diferenças no acesso aos dois cursos permanecem. Os dados mostram que mesmo com importantes avanços no sentido de maior inclusão social, o acesso aos cursos ainda continua sendo fortemente segregado.

O curso de Enfermagem da UFMG é ofertado no período diurno, já o curso de Medicina é oferecido em período integral. Tanto no vestibular como no SISU, Medicina destaca-se como o curso mais seletivo da Universidade. Já Enfermagem apresenta-se como um curso bem mais acessível, com nota mínima para aprovação bastante inferior àquela necessária para se cursar Medicina - em média a diferença na nota mínima entre um curso e outro é de 150 pontos.

A Tabela 2 a seguir permite avaliar em que medida o perfil dos alunos dos dois cursos se distanciou ou se aproximou após a adoção do SISU e a implementação da Lei de Cotas.

Tabela 2 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: variáveis demográficas

(continua)

Dimensão	Categorias	2012				2016			
		Enfermagem		Medicina		Enfermagem		Medicina	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Demográfica	Sexo								
	Feminino	90	91,8	168	52,7	75	85,2	126	39,7
	Masculino	8	8,2	151	47,3	13	14,8	191	60,3
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100
	Idade								
	Acima de 29 anos	1	1	7	2,2	3	3,4	8	2,5
	De 25 a 29 anos	3	3,1	12	3,8	4	4,5	11	3,5
	Entre 23 e 24 anos	3	3,1	15	4,7	5	5,7	12	3,8
	Entre 21 e 22 anos	16	16,3	35	11	6	6,8	31	9,7
	Entre 19 e 20 anos	32	32,6	114	35,7	30	34,1	109	34,4
	Até 18 anos	43	43,9	136	42,6	40	45,5	146	46,1
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100
	Cor/ Raça								
	Branco	37	37,8	179	56,2	31	35,2	165	52,1
	Pardo	33	33,7	98	30,7	42	47,7	117	36,9
	Preto	22	22,4	9	2,8	10	11,4	16	5
	amarelo	2	2	1	0,3	0	0	2	0,6
	Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0
NDD	4	4,1	32	10	5	5,7	17	5,4	
Total	98	100	319	100	88	100	317	100	
Estado civil									
Solteiro	96	98	314	98,5	84	95,4	309	97,5	
Casado	2	2	3	0,9	2	2,3	5	1,6	
Outros	0	0	2	0,6	2	2,3	3	0,9	
Total	98	100	319	100	88	100	317	100	
Escolar	Tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio								
	Curso Livre	1	1	0	0	0	0	0	0
	Escola Particular	36	36,7	250	78,4	38	43,2	156	49,2
	Escola pública Estadual	48	48,9	24	7,5	40	45,4	53	16,7
	Escola pública Federal	6	6,2	43	13,5	7	8	105	33,2
	Escola públ. Municipal	7	7,2	2	0,6	3	3,4	3	0,9
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100
	Turno								
	Diurno	90	91,8	316	99,1	83	94,3	313	98,7
	Noturno	8	8,2	3	0,9	5	5,7	4	1,3
Total	98	100	319	100	88	100	317	100	

Tabela 2 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: variáveis demográficas

(continua)

Dimensão	Categorias	2012				2016			
		Enfermagem		Medicina		Enfermagem		Medicina	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública									
Escolar	Nenhum	19	19,5	198	62,1	22	25	128	40,4
	1 a 4 anos	12	12,2	37	11,6	10	11,4	63	19,9
	5 a 9 anos	12	12,2	38	11,9	14	15,9	38	12
	10 a 11 anos*	5	5,1	2	0,6	5	5,7	14	4,4
	11 anos (se 2012)	50	51	44	13,8	*	*	*	*
	12 anos (se 2016)	*	*	*	*	37	42	74	23,3
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100
Nível de escolaridade da mãe									
Familiar	Ensino Fundamental incompleto	11	11,2	7	2,2	10	11,4	15	4,7
	Ensino Fundamental completo	17	17,3	12	3,8	8	9,1	23	7,3
	Ensino Médio completo	38	38,8	74	23,2	41	46,6	89	28,1
	Ensino Superior completo	32	32,7	224	70,2	29	32,9	190	59,9
	Desconhece a escolaridade da mãe	0	0	2	0,6	0	0	0	0
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100
	Nível de escolaridade do pai								
Familiar	Ensino Fundamental incompleto	18	18,4	14	4,4	15	17	32	10,1
	Ensino Fundamental completo	15	15,3	15	4,7	17	19,3	21	6,6
	Ensino Médio completo	44	44,9	82	25,7	29	33	101	31,9
	Ensino Superior completo	16	16,3	202	63,3	24	27,3	161	50,8
	Desconhece a escolaridade do pai	5	5,1	6	1,9	3	3,4	2	0,6
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100

Tabela 2 – Perfil dos estudantes dos cursos de Enfermagem e Medicina: variáveis demográficas

(conclusão)

Dimensão	Categorias	2012				2016			
		Enfermagem		Medicina		Enfermagem		Medicina	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Familiar	Renda Bruta familiar								
	Menos 1 SM	0	0	2	0,6	2	2,3	0	0
	Entre 1 e 2 SM	23	23,4	3	0,9	17	19,3	25	7,9
	Mais de 2 a 5 SM	52	53,1	49	15,4	41	46,6	93	29,3
	Mais de 5 a 10 SM	15	15,3	94	29,4	19	21,5	81	25,7
	Mais de 10 a 15 SM	4	4,1	72	22,6	7	8	48	15,1
	Mais de 15 a 20 SM	3	3,1	41	12,9	2	2,3	29	9,1
	Acima de 20 SM	1	1	58	18,2	0	0	41	12,9
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100
		Origem geográfica							
	BH	63	64,3	189	59,2	46	52,3	107	33,8
	Grande BH	17	17,3	21	6,6	27	30,7	34	10,7
	Interior de MG	16	16,3	43	13,5	13	14,8	78	24,6
	Outro Estado	2	2	66	20,7	2	2,3	98	30,9
	Total	98	100	319	100	88	100	317	100

* A partir de 2010 houve obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

No que se refere aos dados sobre o sexo dos estudantes, tanto no curso de Enfermagem quanto no de Medicina observa-se um aumento do número de homens. No caso de Medicina, o percentual de homens era 47,3% e aumentou para 60,3%. Na Enfermagem, a elevação observada do número de homens não chegou a reverter a sólida predominância das mulheres.

De modo geral, a faixa etária dos estudantes apresentou, nos dois cursos, pouca alteração. A maior parcela deles compõe um grupo de jovens que conseguiu ingressar no Ensino Superior com

até 20 anos de idade, sendo que um percentual elevado tem ingressado até os 18 anos. Além disso, os dados se assemelham bastante ao perfil geral da Universidade. Se analisarmos os dados tendo como base a idade considerada adequada ao Ensino Superior, que é dos 18 aos 24 anos, poucos estudantes dos cursos aqui analisados destoam desse perfil.

A análise das mudanças no perfil étnico-racial dos estudantes sinalizou para transições interessantes nos dois cursos. Em ambos, na comparação entre 2012 e 2016, houve uma redução dos autodeclarados brancos. Essa redução, em ambos os casos, foi no entanto, menos significativa do que se poderia imaginar tendo em vista a implementação das cotas raciais. Cabe, de qualquer forma, notar que em ambos os casos houve elevação do percentual de estudantes pardos. Em relação aos pretos, as mudanças foram contrastantes entre os dois cursos. Na Enfermagem, foram os pretos que apresentaram maior diminuição da sua representatividade. O percentual de pretos no curso de Enfermagem, em 2012, era de 22,4% e diminuiu para 11,4%, em 2016. Na Medicina, houve um aumento no percentual de pretos: em 2012, era de 2,8%, passando para 5% em 2016.

No que se refere ao tipo de escola frequentada, ocorrem mudanças significativas nos dois cursos, mas em direção contrária. No curso de Enfermagem, houve um aumento dos estudantes provenientes de escolas particulares, enquanto na Medicina ocorreu uma redução muito significativa dos egressos dessa rede de ensino, passando de 78,4%, em 2012, para

49,2%, em 2016%. Observa-se, ainda, que foram os estudantes provenientes das escolas federais de Ensino Médio que preencheram a maior parte dessas vagas de Medicina que deixaram de ser ocupadas por alunos de escolas particulares. Na Enfermagem também houve crescimento do percentual de egressos de instituições federais.

Sobre o crescimento na entrada dos estudantes das escolas federais no curso de Medicina é interessante lembrar que as notas de cortes variam conforme os cursos mesmo nas modalidades de cotas, portanto naqueles mais seletivos elas são bem altas, isso tende a fazer com que haja uma super seleção e que ingressem nestes cursos aqueles em situação mais favorável dentro do grupo de potenciais beneficiários. Como visto até aqui, estes tendem a ser pardos e egressos da rede federal.

O tempo da Educação Básica cursado em escola pública é um dado que nos permite uma série de inferências relativas ao perfil dos estudantes. Para os dois períodos e cursos analisados, observamos dois extremos: quem cursou toda sua trajetória escolar na rede pública e quem não cursou nenhum ano de sua trajetória escolar nessa rede. No ano de 2012, 51% dos ingressantes do curso de Enfermagem haviam cursado toda a Educação Básica em escolas públicas, percentual que diminuiu para 42%, em 2016. Dos demais estudantes, havia um grupo que correspondia a um percentual de 19,5% que nunca havia estudado em instituições públicas. Em 2016, o percentual daqueles estudantes de Enfermagem

que nunca haviam estudado em instituições públicas aumentou para 25%. Na Medicina, em 2012, o percentual de estudantes que nunca haviam estudado em escolas públicas era de 62,1% e diminuiu para 40,4% em 2016, abrindo assim, espaço para receber 23,3% de estudantes que tiveram toda sua trajetória em instituições públicas, percentual que em 2012, foi de apenas 13,8%. Essas alterações sugerem uma democratização do acesso ao curso de Medicina e uma leve “elitização” no que se refere ao curso de Enfermagem.

O nível de escolaridade do pai e da mãe dos estudantes tende a apresentar semelhanças. Entre os estudantes do curso de Enfermagem, houve um aumento do número de estudantes com pais e mães com Ensino Médio e Ensino Superior, em detrimento daqueles cujos pais tinham menor escolaridade. Em 2012, 30,8% das mães e 44,9% dos pais dos estudantes de Enfermagem haviam concluído o Ensino Médio; em 2016, esse percentual foi de 46,6% das mães e 33% dos pais dos estudantes de Enfermagem. Observa-se que houve uma queda do número de estudantes com pais com Ensino Médio, mas essa queda é compensada quando se observa o aumento de pais com Ensino Superior neste curso. Em 2012, 32,7% das mães e 16,3% dos pais dos estudantes haviam concluído o Ensino Superior; em 2016, esse percentual foi de 32,9% das mães e 27,3% dos pais dos estudantes de Enfermagem. Sobre essa diferenciação é interessante observar que a escolarização

dos pais e das mães dos estudantes da Enfermagem não aumentou de forma proporcional.

Entre os estudantes do curso de Medicina, observa-se um aumento do número de estudantes com pais com menor escolaridade, em detrimento do número de estudantes com pais que possuíam Ensino Superior. Em 2012, 70,2% das mães e 63,3% dos pais dos estudantes de Medicina haviam concluído o Ensino Superior; em 2016, esse percentual foi de 59,9% das mães e de 50,8% dos pais. Apesar dessa mudança, percebe-se que a maior parte dos pais e mães dos estudantes desse curso, diferentemente do curso de Enfermagem, continua tendo Ensino Superior completo. Em Nonato (2018), observa-se que a diminuição da escolaridade média dos pais e das mães de alunos da Medicina se relaciona, em sua maior parte, aos estudantes que ingressaram por meio da Lei de Cotas. Essa redução é um efeito indireto da Lei de Cotas, que ao privilegiar estudantes negros e de baixa renda, acaba por puxar para baixo, variáveis que em certa medida são dependentes ou se correlacionam a elas, como a escolaridade dos pais.

A renda bruta das famílias dos ingressantes permite confirmar as diferenças de perfil dos estudantes por período e por curso. Na Enfermagem, para os dois períodos analisados, há uma grande concentração nas faixas de renda abaixo de 5 salários mínimos, sendo 76,5% em 2012, e 68,2% em 2016, na Medicina, a concentração se deu nas faixas acima de 5 salários mínimos, sendo que em 2012, o

percentual foi de 83,1% e em 2016, foi de 62,8%. Temos, portanto, um aumento no percentual de estudantes com renda mais elevada ingressando no curso de Enfermagem, em 2016, e um aumento no percentual de estudantes com renda mais baixa, ingressando no curso de Medicina neste mesmo ano. Assim como no que se refere à escolaridade dos pais, as mudanças na renda reforçam a hipótese de uma ligeira elitização da Enfermagem e de uma democratização relativa da Medicina.

A origem geográfica dos estudantes apresentou alteração significativa nos dois cursos analisados. No ano de 2012, a maior parte dos estudantes de Enfermagem e de Medicina, respectivamente 64,3% e 59,2% era proveniente de Belo Horizonte. No ano de 2016, o percentual de estudantes originários de Belo Horizonte diminuiu para 52,3% na Enfermagem e na Medicina, para 33,8%. Observa-se que, na Enfermagem, houve elevação de 17,3% em 2012, para 30,7% em 2016, na quantidade de matrículas de estudantes advindos da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Já no curso de Medicina, aumentou-se o número de estudantes vindos do interior e de outros estados. Em 2012, 13,5% dos estudantes de Medicina vieram do interior e 20,7% de outro estado; em 2016 o percentual de estudantes advindos do interior aumentou para 24,6% e os provenientes de outro estado aumentado para 30,9%.

No caso da Medicina, os dados relativos à variável local de moradia indicam claramente que a

concorrência por esse curso, após a adoção do SISU, deixou de ser predominantemente local, para ser nacional. Os dados sugerem que os estudantes que ingressaram nesse curso estavam dispostos, mesmo que de modo não consciente, a arcar com os custos da migração, em função dos benefícios esperados com o futuro diploma, diferentemente do que ocorre em outros cursos analisados e de forma distinta ao perfil geral do estudante da UFMG.

Medicina, sempre foi um curso seletivo e visto como prestigioso, desse modo apresenta efeitos bem diferentes da Enfermagem. A Lei de Cotas efetivamente garantiu a entrada de alunos que não ingressariam, mesmo com o bônus, visto que esse não se configurava como reserva de vagas por curso. Assim, ampliou-se a presença de egressos de escolas públicas. Todos os dados mostram que na comparação entre os anos de 2012 e 2016, o curso de Medicina se tornou socialmente menos seletivo, contudo, permanece mais elitizado que o curso de Enfermagem, visto que continuam a ingressar estudantes com perfil social e escolar mais elevado.

A análise do curso de Enfermagem mostrou que a Lei de Cotas trouxe poucas alterações no sentido de uma maior inclusão, visto que o curso já agregava estudantes com perfil similar àqueles contemplados por essa política. Ao contrário, o que se observou foi o aumento de estudantes com renda familiar elevada, o aumento da participação de homens no curso, o aumento de aprovados oriundos de escolas particulares e maior número de pardos, em detrimento

de pretos. Ao estimular a competição e o ajustamento de suas preferências, por parte dos candidatos, àquilo que seria possível, dada sua nota no ENEM, o SISU parece ter feito com que indivíduos que tradicionalmente se dirigiam apenas aos cursos mais seletivos e valorizados socialmente, buscassem ampliar suas possibilidades de acesso, optando por cursos com notas de corte inferiores. Dessa forma, vê-se um aumento do número de estudantes com perfis social e escolar mais elevado nos cursos menos seletivos como é o caso da Enfermagem.

O curso de Medicina, no contexto da UFMG, sem dúvida, demonstrou com maior intensidade a reconfiguração do seu perfil de estudantes, devido a Lei de Cotas, visto que era um dos que mais recebia estudantes provenientes de escolas particulares. Não se pode dizer que tal curso deixou de ser seletivo e elitizado, pois os estudantes que nele ingressam, independentemente de serem ou não cotistas, apresentam notável desempenho no ENEM, dando indicativos de serem estudantes com perfis sociais e escolares mais favoráveis. De qualquer forma, com a Lei de Cotas, o curso passou a receber pelo menos 50% de estudantes provenientes de escolas públicas. Antes dessa lei, o curso recebia estudantes predominantemente de escolas particulares, com famílias mais escolarizadas e renda mais elevada e, ainda, maior quantidade de estudantes brancos. Com as novas regras de acesso, houve um aumento expressivo na quantidade de ingressantes negros. Cabe ressaltar, no entanto, que a maior parte destes

se autodeclarou pardo e é egresso das escolas federais. Ou seja, os pretos, que socialmente tendem a ser os mais excluídos, e os egressos das redes estaduais e municipais, que tendem a apresentar mais lacunas em sua formação escolar, continuam, em grande medida, afastados do curso de Medicina.

Quanto à identificação racial, um grande percentual de autodeclarados pardos em uma política de reserva de vagas que tem recorte racial, é importante atentar ainda, para a percepção que as ofertas de oportunidade assim como o racismo se apresentam de modo diferenciado para pardos e pretos, sendo que estes últimos estão em constante posição de subalternidade. Especialmente em cursos como Medicina, tendo em vista a baixa quantidade de autodeclarados pretos, observa-se a necessidade de estudos qualitativos que visem analisar como tem se desenvolvido a inclusão racial observando a diferença entre pretos e pardos.

A observação nas mudanças ocorridas nos cursos nos dá indícios da atuação da Lei de Cotas e também do SISU. O curso de Enfermagem parece ter sofrido um importante efeito do Sisu, na medida que os dados institucionais indicam que um maior número de estudantes tem pleiteado vagas no curso, o que indica aumento da concorrência e de certo modo da seletividade, isso se reflete na elevação do perfil social dos aprovados. Já as fortes alterações da Medicina, estão de acordo com os objetivos da Lei de Cotas que funciona como uma barreira para o ingresso de estudantes de escolas privadas e como é sabido estes tendem a ter um perfil social elevado.

A diminuição desse público tende a refletir na diminuição da renda. Esses movimentos não parecem independentes. Nossa hipótese é que o curso de Enfermagem está recebendo parte dos estudantes de escolas privadas e de maior renda que não estão conseguindo ingressar na Medicina pela barreira das cotas⁹.

Mudança no perfil do estudante e a aproximação entre os turnos: os casos do Direito e da Pedagogia

Assim como na seção anterior, comparar-se-á aqui um curso mais seletivo, Direito, com um curso menos seletivo, Pedagogia. Ambos são oferecidos nos períodos noturno e diurno. O objetivo da comparação é justamente analisar em que medida as mudanças proporcionadas pelas novas políticas de acesso, Sisu e Lei de Cotas, alteraram, dentro de cada curso, as diferenças previamente existentes entre os perfis dos alunos dos dois turnos. As análises a seguir terão como suporte as Tabelas 3 e 4.

Mudanças no perfil dos ingressantes dos dois turnos do curso de Direito

A Tabela 3 apresenta dados relativos aos cursos de Direito diurno e Direito noturno. Por meio dela

⁹ Em questionário aplicado aos estudantes no âmbito da pesquisa, muitos daqueles que ingressaram no curso de Enfermagem por meio do Sisu alegaram que o curso de Medicina era sua opção de desejo, mas a nota foi insuficiente.

é possível observar importantes variações no perfil dos estudantes dos dois turnos entre os períodos analisados.

Tabela 3 – Perfil dos estudantes do curso de Direito
(continua)

Dimensão	Categorias	Direito diurno				Direito noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Demográfica	Sexo								
	Feminino	117	58,8	103	51,8	93	46,5	73	37,6
	Masculino	82	41,2	96	48,2	107	53,5	121	62,4
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Idade								
	Acima de 29 anos	1	0,5	7	3,5	27	13,5	21	10,8
	De 25 a 29 anos	1	0,5	4	2	23	11,5	21	10,8
	Entre 23 e 24 anos	1	0,5	4	2	8	4	9	4,6
	Entre 21 e 22 anos	6	3	10	5	9	4,5	14	7,2
	Entre 19 e 20 anos	32	16,1	35	17,6	72	36	41	21,1
	Até 18 anos	158	79,4	139	69,9	61	30,5	88	45,5
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Cor/ Raça								
	Branco	123	61,8	107	53,8	81	40,5	97	50
	Pardo	37	18,6	59	29,6	77	38,5	68	35,1
	Preto	8	4	21	10,6	17	8,5	12	6,2
	amarelo	1	0,5	1	0,5	3	1,5	1	0,5
	Indígena	1	0,5	0	0	0	0	0	0
	NDD	29	14,6	11	5,5	22	11	16	8,2
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
Estado civil									
Solteiro	197	99	192	96,5	180	90	179	92,3	
Casado	1	0,5	4	2	13	6,5	15	7,7	
Outros	1	0,5	3	1,5	7	3,5	0	0	
Total	199	100	199	100	200	100	194	100	
Escolar	Tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio								
	Curso Livre	0	0	0	0	0	0	0	0
	Escola Particular	175	88	100	50,3	114	57	98	50,5
	Escola pública Estadual	6	3	43	21,6	53	26,5	57	29,4
	Escola pública Federal	18	9	52	26,1	27	13,5	31	16
	Escola públ. Municipal	0	0	4	2	6	3	8	4,1
Total	199	100	199	100	200	100	194	100	

Tabela 3 – Perfil dos estudantes do curso de Direito
(continua)

Dimensão	Categorias	Direito diurno				Direito noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Escolar	Turno								
	Diurno	199	100	194	97,5	182	91	182	93,8
	Noturno	0	0	5	2,5	18	9	12	6,2
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública								
	Nenhum	154	77,4	92	46,2	85	42,5	82	42,4
	1 a 4 anos	20	10,1	26	13,1	31	15,5	21	10,8
	5 a 9 anos	10	5	21	10,6	16	8	14	7,2
	10 a 11 anos*	1	0,5	12	6	3	1,5	16	8,2
	11 anos (se 2012)	14	7	*	*	65	32,5	*	*
	12 anos (se 2016)	*	*	48	24,1	*	*	61	31,4
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
	Familiar	Nível de escolaridade da mãe							
Ensino Fundamental incompleto		3	1,5	19	9,5	20	10	24	12,4
Ensino Fundamental completo		3	1,5	12	6	20	10	12	6,2
Ensino Médio completo		36	18,1	47	23,6	59	29,5	61	31,4
Ensino Superior completo		157	78,9	121	60,9	100	50	97	50
Desconhece a escolaridade da mãe		0	0	0	0	1	0,5	0	0
Total		199	100	199	100	200	100	194	100
Nível de escolaridade do pai									
Ensino Fundamental incompleto		4	2	21	10,6	29	14,5	22	11,3
Ensino Fundamental completo		7	3,5	12	6	16	8	22	11,3
Ensino Médio completo		34	17,1	43	21,6	56	28	58	29,9
Ensino Superior completo		152	76,4	119	59,8	92	46	90	46,5
Desconhece a escolaridade do pai		2	1	4	2	7	3,5	2	1
Total	199	100	199	100	200	100	194	100	

Tabela 3 – Perfil dos estudantes do curso de Direito
(conclusão)

Dimensão	Categorias	Direito diurno				Direito noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Renda Bruta familiar									
Familiar	Menos 1 SM	0	0	2	1	2	1	3	1,5
	Entre 1 e 2 SM	0	0	23	11,6	8	4	18	9,3
	Mais de 2 a 5 SM	22	11,1	46	23,1	51	25,5	54	27,8
	Mais de 5 a 10 SM	34	17,1	39	19,6	56	28	39	20,1
	Mais de 10 a 15 SM	45	22,6	30	15,1	40	20	39	20,1
	Mais de 15 a 20 SM	32	16,1	18	9	19	9,5	17	8,8
	Acima de 20 SM	66	33,1	41	20,6	24	12	24	12,4
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100
Origem geográfica									
	BH	155	77,9	119	59,8	164	82	126	64,9
	Grande BH	13	6,5	19	9,5	15	7,5	30	15,5
	Interior de MG	27	13,6	40	20,1	16	8	22	11,3
	Outro Estado	4	2	21	10,6	5	2,5	16	8,2
	Total	199	100	199	100	200	100	194	100

* A partir de 2010 houve obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Fonte: ProGrad/UFMG. Elaborado pelos autores, 2020.

No curso de Direito diurno, tanto em 2012 quanto em 2016, a maior parte dos ingressantes era composta por mulheres. Em 2012, as mulheres corresponderam a 58,8% deles e no ano de 2016, a 51,8% do total. Já no curso de Direito noturno, nos dois anos analisados, os homens foram a maioria. Em 2012, eles foram 53,5% do total e no ano de 2016, a presença deles foi de 62,4%. Mesmo que as mulheres sejam maioria no Direito diurno, houve para os dois turnos aumento de homens.

Em relação à faixa etária dos estudantes ingressantes, foi possível perceber que o perfil do curso, nos dois turnos, pareceu mover-se em sentido

contrário e assim, se aproximaram, no que concerne à entrada de estudantes mais novos. De todo modo, a distribuição das faixas de idade permanece distinta entre os dois turnos: Direito noturno continua recebendo um percentual significativo de estudantes mais velhos, porém, houve aumento na quantidade daqueles que ingressaram até 18 anos, aproximando-se do turno da manhã, em que houve movimento em sentido contrário, com menor presença de estudantes mais jovens.

Houve mudanças significativas também quanto à declaração étnico-racial. No curso de Direito diurno, no ano de 2012, 61,8% dos estudantes declararam-se brancos. No ano de 2016, esse percentual diminuiu para 53,8%. Entre os estudantes do curso noturno, os brancos correspondiam a 40,5% em 2012 e em 2016, o percentual aumentou para 50%. Também, nessa variável, os dois cursos caminham em sentido oposto e assim, se aproximam um pouco mais: sinteticamente, os estudantes autodeclarados negros “ganharam espaço” no turno da manhã e “perderam espaço” no turno da noite.

No que se refere ao tipo de escola frequentado no Ensino Médio, no ano de 2012, 88% dos ingressantes do curso de Direito diurno haviam estudado em escolas particulares; em 2016, esse percentual diminuiu para 50,3%. Já no curso de Direito noturno, em 2012, 57% dos ingressantes vieram do setor privado, percentual que diminuiu para 50,5% em 2016. Houve, portanto, uma significativa aproximação entre os dois turnos, no que se refere a essa variável.

Os dados sobre o tempo de Educação Básica em escola pública também trouxeram elementos interessantes. Entre os estudantes do curso de Direito diurno que ingressaram em 2012, 77,4% nunca frequentaram escola pública e apenas 7% haviam cursado toda a Educação Básica nesse setor. Já em 2016, o percentual de estudantes que nunca estudaram em escola pública diminuiu para 46,2% e o de estudantes que cursaram toda a Educação Básica no setor público aumentou para 24,1%. No curso de Direito noturno, a situação era bem diferente do diurno e não se alterou significativamente. Em 2012, 42% dos estudantes desse curso haviam estudado em escola pública, percentual que se manteve em 2016. Já entre os estudantes que tiveram toda a trajetória no setor público, houve uma diminuição de 32,5% em 2012, para 31,4% em 2016. Em relação a esta variável, é possível dizer, portanto, que o curso diurno se transformou bastante, se aproximando do noturno, que se manteve estável.

A dimensão familiar dos estudantes do curso de Direito, assim como já sinalizado por outras variáveis, também evidencia uma aproximação entre os turnos. Destaca-se que no ano de 2012, no curso de Direito diurno, as mães dos estudantes apresentavam alto nível de escolarização: 78,9% delas tinham Ensino Superior. Em 2016, esse percentual diminuiu para 60,9%. No período noturno, o percentual de mães com Ensino Superior era de 50% em 2012, e se manteve exatamente em 50% em 2016. A aproximação entre os cursos se deu novamente, portanto, por um movimento acentuado do curso diurno em

direção ao perfil do curso noturno, que pouco se alterou. Em relação à escolaridade dos pais, há uma situação muito parecida com a que foi observada em relação às mães.

A renda é outra variável que nos permite visualizar a aproximação entre os turnos. No curso de Direito diurno, no ano de 2012, 71,8% dos estudantes declararam ter renda familiar acima de dez salários mínimos; já no ano de 2016, esse percentual diminuiu para 44,7%. Entre os estudantes do curso noturno, não houve alteração significativa na renda. Em 2012, havia 41,5% de estudantes com renda acima de dez salários mínimos e em 2016, esse percentual foi de 41,3%, mantendo-se praticamente estável o perfil por renda dos estudantes desse turno.

Com relação à origem geográfica, em ambos os turnos do curso, na comparação entre 2012 e 2016, os estudantes de Belo Horizonte continuam a ser a maioria, contudo, houve uma diminuição no percentual dos originários da cidade. Em contrapartida à queda do número de estudantes provenientes da capital mineira, elevou-se a quantidade de estudantes não só da RMBH, mas também do interior de Minas e de outros estados, em ambos os turnos.

Mudanças no perfil dos estudantes dos dois turnos do curso de Pedagogia

Assim como analisado em relação ao curso de Direito, na Tabela 4, são expostos os dados relativos aos cursos de Pedagogia noturno e Pedagogia diurno, nos períodos analisados.

Tabela 4 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia
(continua)

Dimensão	Categorias	Pedagogia matutino				Pedagogia noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Demográfica	Sexo								
	Feminino	64	98,5	55	84,6	60	90,9	46	79,3
	Masculino	1	1,5	10	15,4	6	9,1	12	20,7
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Idade								
	Acima de 29 anos	8	12,3	14	21,5	19	28,8	20	34,5
	De 25 a 29 anos	5	7,7	7	10,8	15	22,7	9	15,5
	Entre 23 e 24 anos	3	4,6	3	4,6	9	13,6	3	5,2
	Entre 21 e 22 anos	3	4,6	7	10,8	7	10,6	7	12,1
	Entre 19 e 20 anos	15	23,1	13	20	6	9,1	9	15,5
	Até 18 anos	31	47,7	21	32,3	10	15,2	10	17,2
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Cor/ Raça								
	Branco	27	41,5	30	46,1	27	41	20	34,5
	Pardo	26	40	26	40	22	33,3	23	39,7
	Preto	8	12,3	4	6,2	15	22,7	7	12,1
	amarelo	4	6,2	1	1,5	0	0	2	3,4
	Indígena	0	0	0	0	0	0	0	0
	NDD	0	0	4	6,2	2	3	6	10,3
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
Estado civil									
Solteiro	56	86,2	52	80	50	75,7	40	69	
Casado	9	13,8	9	13,8	10	15,2	16	27,6	
Outros	0	0	4	6,2	6	9,1	2	3,4	
Total	65	100	65	100	66	100	58	100	
Escolar	Tipo de escola frequentada durante a maior parte do Ensino Médio								
	Curso Livre	0	0	0	0	0	0	0	0
	Escola Particular	25	38,5	23	35,4	15	22,7	20	34,5
	Escola pública Estadual	33	50,8	34	52,3	41	62,2	32	55,2
	Escola pública Federal	1	1,5	1	1,5	1	1,5	2	3,4
	Escola públ. Municipal	6	9,2	7	10,8	9	13,6	4	6,9
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Turno								
	Diurno	57	87,7	57	87,7	43	65,2	47	81
	Noturno	8	12,3	8	12,3	23	34,8	11	19
Total	65	100	65	100	66	100	58	100	

Tabela 4 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia
(continua)

Dimensão	Categorias	Pedagogia matutino				Pedagogia noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Tempo da educação básica cursado e com aprovação em escola pública									
Escolar	Nenhum	20	30,8	14	21,5	7	10,6	11	19
	1 a 4 anos	3	4,6	11	16,9	5	7,6	10	17,2
	5 a 9 anos	7	10,8	7	10,8	14	21,2	3	5,2
	10 a 11 anos*	6	9,2	5	7,7	2	3	6	10,3
	11 anos (se 2012)	29	44,6	*	*	38	57,6	*	*
	12 anos (se 2016)	*	*	28	43,1	*	*	28	48,3
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
Nível de escolaridade da mãe									
Familiar	Ensino Fundamental incompleto	13	20	10	15,4	32	48,5	15	25,9
	Ensino Fundamental completo	11	16,9	13	20	6	9,1	6	10,3
	Ensino Médio completo	23	35,4	24	36,9	15	22,7	24	41,4
	Ensino Superior completo	18	27,7	18	27,7	12	18,2	13	22,4
	Desconhece a escolaridade da mãe	0	0	0	0	1	1,5	0	0
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
	Nível de escolaridade do pai								
Familiar	Ensino Fundamental incompleto	10	15,4	15	23	34	51,5	21	36,2
	Ensino Fundamental completo	12	18,5	12	18,5	12	18,2	4	6,9
	Ensino Médio completo	25	38,4	17	26,2	12	18,2	19	32,8
	Ensino Superior completo	15	23,1	20	30,8	3	4,5	13	22,4
	Desconhece a escolaridade do pai	3	4,6	1	1,5	5	7,6	1	1,7
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100

Tabela 4 – Perfil dos estudantes do curso de Pedagogia
(conclusão)

Dimensão	Categorias	Pedagogia matutino				Pedagogia noturno			
		2012		2016		2012		2016	
		Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Renda Bruta familiar									
	Menos 1 SM	4	6,2	1	1,5	1	1,5	2	3,4
	Entre 1 e 2 SM	12	18,5	15	23,1	13	19,7	14	24,1
	Mais de 2 a 5 SM	27	41,4	29	44,6	38	57,6	25	43,2
	Mais de 5 a 10 SM	11	16,9	12	18,5	12	18,2	13	22,4
	Mais de 10 a 15 SM	7	10,8	5	7,7	2	3	3	5,2
	Mais de 15 a 20 SM	2	3,1	2	3,1	0	0	1	1,7
	Acima de 20 SM	2	3,1	1	1,5	0	0	0	0
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100
Origem geográfica									
	BH	47	72,3	48	73,8	52	78,8	37	63,8
	Grande BH	15	23,1	15	23,1	13	19,7	16	27,6
	Interior de MG	2	3,1	2	3,1	1	1,5	4	6,9
	Outro Estado	1	1,5	0	0	0	0	1	1,7
	Total	65	100	65	100	66	100	58	100

* A partir de 2010 houve obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos.

Fonte: ProGrad/UFGM. Elaborado pelos autores, 2020.

Os estudantes do curso de Pedagogia possuem características que destoam dos outros três cursos analisados e também, do perfil geral da UFGM. De modo geral, são mulheres, com idade mais elevada, pais menos escolarizados e menor renda que os estudantes dos demais cursos analisados.

Assim como o curso de Enfermagem, o curso de Pedagogia é essencialmente composto por mulheres, mas na comparação entre 2012 e 2016, esse curso apresentou elevação significativa no percentual de ingressantes homens. O curso de Pedagogia diurno, em 2012, era composto por 98,5% de mulheres e em 2016, esse percentual diminuiu para 84,6%.

O curso noturno possuía em 2012, 90,9% de mulheres em seu público, passando para 79,3% em 2016. Essa tendência no aumento de homens, em todos os cursos analisados, como já explicitado, é algo que nos chamou a atenção e merece pesquisas futuras.

Uma característica dos estudantes do curso de Pedagogia é a quantidade dos que ingressam com idade mais elevada e essa situação parece ter se tornado mais presente após as novas políticas de acesso. No curso de Pedagogia diurno, no ano de 2012, 20% dos estudantes do curso estavam com 25 anos de idade ou mais. Em 2016, esse percentual aumentou para 32,3%. Já no curso de Pedagogia noturno, o percentual de estudantes que ingressou no curso com idade de 25 anos ou mais, era de 51,5% em 2012, mantendo-se praticamente estável em 2016.

Em relação à declaração étnico-racial, no curso de Pedagogia percebe-se alguns movimentos interessantes e em certa medida, preocupantes, do ponto de vista da inclusão racial: no curso de Pedagogia diurno, 52,3% dos ingressantes de 2012 se autodeclararam negros; em 2016, esse percentual diminuiu para 46,2%. No noturno, no ano de 2012, 56% dos estudantes se autodeclararam negros e no ano de 2016, tal percentual aumentou para 61,8%. Esse aumento de estudantes negros no curso de Pedagogia noturno, no entanto, não se deu na mesma proporcionalidade para pardos e pretos, pelo contrário, tanto para o curso noturno quanto para o diurno houve diminuição no percentual de ingressantes pretos.

O curso de Pedagogia, nos dois períodos e turnos analisados, possuía estudantes provenientes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais como público majoritário. Contudo, foi possível perceber que houve mudanças e que essas dialogam diretamente com as particularidades da seleção via Sisu: em 2012 ingressaram no curso de Pedagogia diurno, 38,5% de estudantes provenientes de escolas particulares; em 2016, esse percentual diminuiu para 35,4%. No curso de Pedagogia noturno, em 2012 ingressaram 22,7% de estudantes provenientes do setor privado; já em 2016, esse percentual aumentou para 34,5% do total de ingressantes. Com isso, no que se refere ao tipo de Ensino Médio frequentado, passou a haver um perfil muito próximo entre os dois turnos e essa aproximação se deveu mais a uma mudança do perfil do noturno.

O tempo na Educação Básica cursado em escolas públicas é outra variável que sinalizou para uma aproximação entre os turnos e desta vez, essa aproximação decorreu de mudanças no perfil dos candidatos dos dois turnos: no curso de Pedagogia diurno, 30,8% dos estudantes que ingressaram em 2012, nunca estudaram em escola pública, percentual que diminuiu para 21,5% em 2016. Enquanto isso, no curso de Pedagogia noturno, em 2012, havia um percentual de 10,6% relativos aos estudantes que nunca haviam estudado em escola pública e esse percentual se elevou para 19% em 2016. No outro extremo, entre aqueles que cursaram toda a trajetória escolar em instituições públicas, no turno

da manhã, observaram-se os percentuais de 44,6% para 2012 e de 43,1% para 2016. Em relação ao noturno, o percentual foi de 57,6% de estudantes que cursaram toda a Educação Básica no ensino público para 48,3%, no ano de 2016.

Quanto aos elementos relativos à dimensão familiar dos estudantes, como era de se esperar, o nível de escolarização dos pais e das mães dos estudantes de Pedagogia mostrou-se mais baixo que aqueles analisados nos demais cursos investigados, mas o interessante é a mudança nos percentuais, especialmente em relação ao noturno. O curso de Pedagogia diurno manteve nos dois períodos analisados, percentual de 27,7% de estudantes com mães com escolaridade de Ensino Superior completo. Já em relação aos estudantes com mães com escolaridade de Ensino Fundamental incompleto, houve uma diminuição de 20% de 2012, para 15,4% em 2016. Enquanto isso, no curso de Pedagogia noturno, 48,5% dos ingressantes tinham mães que não haviam concluído o Ensino Fundamental, esse percentual diminuiu para 25,9% do total de ingressantes no ano de 2016. Ainda, para esse turno, observou-se aumento dos estudantes com mães com escolarização mais elevada. Em 2012, 18,2% dos estudantes do período noturno possuíam mães com Ensino Superior completo, percentual que aumentou para 22,4%. O perfil de escolarização dos pais teve alteração similar ao das mães. Impressiona, no entanto, a observação de que entre os ingressantes de 2012 do curso de

Pedagogia noturno, apenas 4,5% dos pais haviam concluído o Ensino Superior e em 2016, esse percentual havia aumentado para 22,4%.

Quanto à renda, nos dois períodos e turnos analisados do curso de Pedagogia, observou-se uma grande concentração de estudantes na faixa de renda de até 5 salários mínimos, mas com alguma alteração nos percentuais. Em 2012 ingressaram no curso de Pedagogia diurno, 66,1% de estudantes com renda familiar de até 5 salários mínimos; em 2016, esse percentual aumentou para 69,2%. No curso de Pedagogia noturno, houve uma situação diferente: em 2012, 78,8% dos estudantes vieram de famílias que apresentaram renda de até 5 salários mínimos; em 2016, esse percentual diminuiu para 70,7%. Esse movimento dos dois turnos, em sentido contrário, demonstra que os turnos podem estar caminhando para uma convergência relativa entre seus perfis.

Como vimos, a aproximação de características de estudantes, entre os dois turnos, também ocorreu, no caso de Direito e de forma ainda mais impressionante. Tinha-se um curso de Direito diurno, com um perfil de estudante extremamente elitizado e um curso oferecido no período noturno, que mesmo não sendo popularizado, atendia a um público com características socio-raciais muito diferentes daquele do turno da manhã. Esse quadro mudou significativamente rumo a uma convergência. Assim como no caso do curso de Medicina, no curso de Direito em seus dois turnos, é inegável a importância da Lei de Cotas. Os avanços que ocorreram, no

sentido da democratização do acesso, foram determinados fortemente a essa lei.

Nossa hipótese é que mais o SISU e menos a Lei de Cotas, tenha influenciado nas mudanças observadas no perfil dos estudantes do curso de Pedagogia. Acredita-se que o Sisu teve influência direta sobre essas alterações, na medida em que na busca pelo pareamento das notas nos dias de inscrição na plataforma, parte dos estudantes possa ter percebido, neste curso, uma possibilidade de aprovação não cogitada anteriormente. Por outro lado, argumenta-se que por ser um curso tradicionalmente frequentado por estudantes de camadas populares, a Lei de Cotas teve pouco impacto nesse curso, situação similar àquela ocorrida durante a implementação do bônus na UFMG.

Considerações finais

Como buscamos evidenciar no decorrer deste artigo, o Sisu e a Lei de Cotas apresentam efeitos muitos diferentes no contexto da Universidade. O Sisu, por mais que possa apresentar um efeito inclusivo do ponto de vista de ampliação de possibilidade de acesso a diferentes instituições por meio da nota do ENEM, torna o ingresso algo mais estratégico. O que de certo modo diminuiu as chances de ingresso de estudantes com perfis sociais mais vulneráveis, como evidenciado na relação entre Medicina e Enfermagem, mostra que a medida que estudantes com perfis sociais mais elevados passam ingressar

nos cursos menos seletivos, o público que tipicamente frequentava o curso deixa de ingressar.

Quanto a Lei de Cotas é inegável seu efeito no Ensino Superior geral e também na UFMG. Podemos dizer que a Lei de Cotas vem complementando uma ação inclusiva que se iniciou com o bônus. O fato do perfil geral do estudante da UFMG ter mudado pouco na comparação entre 2012 e 2016 evidencia, justamente, que o bônus já havia promovido uma importante mudança no processo de democratização da Universidade. E as grandes mudanças observadas nos cursos de Direito e Medicina evidenciam que as cotas, com a reserva de vagas por curso e turno, vêm sanando as lacunas deixadas pelo bônus.

A análise por curso foi essencial para que fosse possível perceber alterações trazidas pelas novas políticas. Pode-se afirmar que, ao menos no que se refere aos quatro cursos analisados neste capítulo, as mudanças ocorreram em sentidos diferentes, em alguns casos, opostos, mas o resultado final, paradoxalmente, foi uma aproximação entre os cursos, visto que os mais elitizados tenderam a se democratizar parcialmente e os mais acessíveis se tornaram um pouco mais elitizados.

A análise dos cursos de Direito diurno e Medicina dá indicações de que a UFMG pode estar se tornando, em relação ao acesso aos cursos altamente seletivos, um pouco mais democráticos, haja vista que esses cursos se tornaram mais acessíveis a alunos negros e de escolas públicas. Porém, os cursos de Enfermagem e Pedagogia, que

tradicionalmente tiveram suas vagas ocupadas por estudantes de escolas públicas e de perfil social mais baixo, têm apresentado aumento da concorrência e seletividade e conseqüentemente, exclusão dos alunos dos grupos socialmente menos privilegiados. Assim, pode-se dizer que esses cursos apresentaram relativa elevação no perfil social do seu alunado (pais mais escolarizados, Ensino Médio diurno, não trabalho, maior renda). Essas mudanças não chegam, no entanto, a modificar radicalmente a posição relativa dos cursos nas hierarquias do Ensino Superior. Se a Lei de Cotas propiciou a inclusão de certo tipo de estudante em cursos mais seletivos, o Sisu, por sua vez, trabalhou no sentido de uma indução dos candidatos a uma readequação de suas preferências, colaborando para que parte dos alunos com perfil social mais elevado se direcionasse para cursos que normalmente não os interessava, gerando assim, uma redistribuição interna dentro da Universidade.

Para finalizar, reitera-se a relevância das novas formas de acesso ao Ensino Superior, principalmente da Lei de Cotas, para a democratização desse acesso aos diferentes cursos e instituições.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições

federais de ensino técnico de nível médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 1-2, 30/08/2012. Brasília, DF, 30 ago. 2012.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. O Desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. Textos para discussão **GE-MAA** (IESPUERJ), n.4, 2014, p. 1-23.

IBGE. CENSO DEMOGRÁFICO 2010: resultados preliminares do universo. In: IBGE. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010rpu.asp?o=4&i=P>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Sistema de Seleção Unificada. Disponível em <<http://Sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NONATO, Bréscia F.; RIBEIRO, Gustavo M.; FLONTINO, Sandra R. Promessas e Limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.33, e161036, 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116-&lng=en&nrm-iso>. Acesso em: 29 mai. 2020. Epub Abril 27, 2017. DOI: 10.1590/0102-4698161036.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Qual acesso ao ensino superior: colocando a “escolha” dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. In: CUNHA, Dayse Moreira; LAS CASAS, Estevan Barbosa de. (Org.). **Educação Superior: desafios em perspectivas transdisciplinares**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2018.

NONATO, Brésia França. **Lei de Cotas e SISU**: Análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação (UFMG), Belo Horizonte, 2018.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; BRAGA, Mauro Mendes. Inclusão social no acesso à educação superior: programa de bônus e expansão de vagas na UFMG. In: XVIII Congresso Internacional da Associação Latino-Americana de Sociologia, 2011, Recife. Homepage do Congresso, 2011.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O Perfil Discente das Universidades Federais mudou Pós-Lei de Cotas? **Cad. Pesquisa.**, São Paulo, v. 49, n.172, p.184-208, Jun 2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200184&lng=en&nrm=i-so>. Acesso em: 29 mai. 2020. Epub Julho 10, 2019. DOI: 10.1590/198053145980.

capítulo 3

EXPECTATIVAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA NA BAHIA E NO RIO DE JANEIRO

*Greyssy Kelly Araujo de Souza
Rosana Rodrigues Heringer*

Introdução

O presente capítulo origina-se da Tese de Doutorado intitulada “Caminhos para o Ensino Superior: Expectativas de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro” junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), defendida em abril de 2020.

O campo de estudos sobre transições juvenis entre Ensino Médio e Ensino Superior tem indicado que embora as condições juvenis, de fato, delimitem o que o jovem “quer e pode ser quando crescer”, é justamente nesse momento de transição que a construção de estratégias cotidianas para a

materialização dos objetivos de futuro ocupa lugar importante visando colaborar para a ampliação do seu campo de possibilidades. Assim, os jovens muitas vezes se desenvolvem entre o desejado e o possível, buscando projetos de futuro alcançáveis (BOU-TINET, 2002; WELLER, 2014; ALVES; DAYRELL, 2015; ZAGO, 2006).

No entanto, com base no que Dantas e Santos (2013) discutem, é preciso um olhar mais amplo para o fenômeno, já que as escolhas não resultam unicamente do que é vivenciado no Ensino Médio. Também tem papel importante as informações que os estudantes prestes a concluir a Educação Básica possuem sobre quais oportunidades que se desenharam após o Ensino Médio, sobre as políticas e programas de acesso ao Ensino Superior. O que as autoras chamam atenção, é justamente que para o alcance das possibilidades de futuro, entram em cena também os sentidos ou representações atribuídas pelos jovens ao Ensino Superior, sentidos estes construídos ao longo das trajetórias de vida, dentro ou fora da escola (DANTAS; SANTOS, 2013; SANTOS; BRITO; MACHADO, 2011), relevantes na construção das expectativas de futuro.

Outros estudos têm destacado as questões socioeconômicas e a emergência da entrada no mercado de trabalho como aspectos que influenciam nas trajetórias dos jovens de origem popular, em direção ou não, do acesso ao Ensino Superior (ROMANELLI, 1995; VARGAS; PAULA, 2012). O mundo do trabalho é muito tentador para esta parcela de

jovens, já que diante das condições financeiras suas e de suas famílias, desde muito cedo vão se familiarizando com a necessidade de dividir seu tempo entre o estudo e a responsabilidade de colaborar na renda familiar, muitas vezes através de trabalhos informais. Ao mesmo tempo, o trabalho vai funcionar como uma estratégia fortalecedora das suas possibilidades de prolongamento dos estudos, pois pode viabilizar as condições mínimas de vida, para morar, comer, vestir e manter os estudos (DAYRELL; CARRANO, 2014).

A abertura do Ensino Superior nestas últimas décadas trouxe conquistas e desafios para as políticas educacionais. Dentre os aspectos positivos pode-se considerar o maior acesso a este nível educacional por parte de uma parcela da juventude menos favorecida.

Nas duas últimas décadas, políticas de ação afirmativa foram criadas no intuito de assegurar através da reserva de vagas que o maior número de jovens de origem popular, oriundos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, que desejassem prolongar seus estudos pudessem alcançar o Ensino Superior no Brasil (HERINGER, 2014).

No entanto, nos inquieta o fato de termos atravessado mais de uma década da adoção destas políticas e ainda, enfrentarmos dificuldades nos aspectos relativos ao acesso a informações sobre sua existência, objetivos e aplicabilidade por parte do seu público alvo. Este é um dos motivos principais para o interesse no tema aqui desenvolvido.

A Universidade brasileira historicamente se configurou enquanto um espaço elitizado, distante da realidade dos jovens das escolas públicas, negros e oriundos das camadas populares (REIS, 2009; SOUZA, 2016). Contudo, fruto de um intenso movimento, a Universidade passou a ser cada vez mais reclamada como um lugar possível, e isso ocorre como resultado de sucesso das políticas de expansão do Ensino Superior e das políticas de ações afirmativas no Brasil (HERINGER, 2014).

O movimento político que desejou incluir e democratizar este nível educacional, se construiu a partir dos anos 2000 através dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e, em seguida, continuado através do governo Dilma Rousseff. Esse projeto de abertura do Ensino Superior buscava a valorização do acesso dos estudantes de todos os segmentos sociais, sobretudo aqueles que tinham menos representantes nos bancos das Universidades públicas. A esta agenda de governo se somaram as lutas históricas empreendidas pelo movimento negro que reafirmam a importância central da garantia de acesso à Educação pública e de qualidade, e da valorização do direito a Educação como ferramenta para o enfrentamento das desigualdades sociais e raciais (SOUZA, 2013; REIS, 2009; HOFBAUER, 2006; HASENBALG, 1995).

Diante de tantas transformações, as políticas de cotas foram direcionadas ao combate das desigualdades raciais historicamente acumuladas no acesso à Educação, na tentativa de garantir a igualdade

de oportunidades no ingresso e na permanência na Educação Superior.

Em 2012 houve a uniformização dos programas de cotas para acesso às instituições federais de ensino, através da Lei 12.711/2012, que garantiu no mínimo 50% de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, com recorte de renda preenchidas por estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, em proporção ao total de vagas de cada instituição. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado em 1998, e reformulado em 2009, e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), também criado em 2009, tornaram-se a porta de entrada para a Universidade pública e o principal meio para a operacionalização das ações afirmativas.

O Censo da Educação Superior de 2018 demonstra que o perfil do estudante que acessa as Instituições de Ensino Superior no Brasil é maior entre estudantes do Ensino Médio da rede privada. Dos jovens que completaram o Ensino Médio na rede pública em 2017, 36% acessaram o Ensino Superior em 2018. Já em relação aos jovens provenientes da rede privada, o percentual foi de 79,2% no mesmo ano (BRASIL, 2018).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2019 indicou que no ano de 2018, da totalidade dos jovens negros (pretos e pardos) entre 18 e 24 anos, 55,6% alcançaram o Ensino Superior. Da totalidade dos jovens brancos na mesma faixa etária, o acesso foi de 78,8%. Esses dados demonstram

a existência de desigualdades persistentes, entre as parcelas de jovens mais pobres e os mais afortunados, e entre negros (pretos e pardos) e brancos (IBGE, 2019).

Embora as dificuldades referentes aos problemas no acesso ocorram para todos os jovens, as vivências, questões financeiras e simbólicas são singulares e estão relacionadas ao lugar social que determinados sujeitos ocupam. Quando tratamos de brancos e pretos, ricos e pobres, em relação ao acesso ao Ensino Superior a discrepância é muito grande (HERINGER, 2012).

Os fatores que implicam na construção de expectativas de futuro relacionadas ao acesso ao Ensino Superior requerem olhares específicos sobre as escolas e as instituições de ensino superior, instituições que podem participar mais ativamente das discussões sobre o tema, de maneira a colaborar com a comunicação sobre as políticas educacionais existentes.

Assim, o objetivo geral do presente estudo foi conhecer que expectativas de futuro relacionadas com a entrada no Ensino Superior estão sendo traçadas pelos estudantes concluintes do Ensino Médio de escolas públicas, levando em consideração o conhecimento sobre a política de ações afirmativas e demais mecanismos de acesso ao Ensino Superior. Mais especificadamente, buscou-se a) conhecer as expectativas de futuro relacionadas com o Ensino Superior, construídas por estudantes do Ensino Médio de escolas públicas estaduais, na Bahia

e no Rio de Janeiro; b) caracterizar os estudantes e identificar as suas redes de sociabilidade; c) identificar quais informações os estudantes possuem sobre políticas e mecanismos de acesso ao Ensino Superior, em especial as políticas de ação afirmativa; d) reconhecer quais tipologias de expectativas de futuro vem sendo construídas pelos estudantes.

Este capítulo possui 5 sessões, incluindo esta introdução, em que o tema do estudo é apresentado, sua justificativa e objetivos. Em seguida, são apresentados os aspectos metodológicos com uma breve caracterização do campo e do universo pesquisado. Na terceira parte apresentam-se os principais resultados, incluindo um breve perfil dos estudantes pesquisados e as dimensões educacionais e informacionais da análise. Em seguida, apresenta-se a tipologia das expectativas de futuro, no intuito de destacar a existência de graus distintos de dificuldades informacionais, marcados por inconsistências e estratégias que se fazem presentes na construção das expectativas de acesso ao Ensino Superior. Por fim, apresentam-se as considerações finais sobre o cenário das expectativas de futuro que vem sendo construídas por estudantes do Ensino Médio das escolas públicas da Bahia e do Rio de Janeiro.

Aspectos metodológicos

A pesquisa realizada combinou procedimentos quantitativos e qualitativos. Realizou-se um estudo de caso sobre expectativas de futuro dos estudantes do Ensino Médio em duas escolas públicas

estaduais: o Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão localizado no centro da cidade de Santo Estevão (BA) e o Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta, localizado no Complexo da Maré, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Houve a apresentação do projeto nas escolas, para gestão escolar, professores e toda comunidade escolar. A pesquisa contou com a adesão voluntária por parte dos estudantes, assegurando o sigilo dos nomes.

Levantamos as informações prestadas pelos próprios estudantes do Ensino Médio sobre seu perfil socioeconômico, familiar e também, as visões sobre a trajetória escolar neste importante período em que estavam prestes a concluir a Educação Básica e se viam diante do possível prolongamento dos estudos.

O interesse em pesquisar estudantes do Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta, escola localizada na Favela da Maré no Rio de Janeiro-RJ, ocorreu no intuito compreender como as trajetórias juvenis em relação as suas expectativas de futuro se desenvolvem na dinâmica de periferias / favelas, com base nos estudos de Heringer (2013), Silva (2011) e Coulon (1995).

É interessante destacar que a Favela da Maré se destaca como uma comunidade onde são realizados muitas pesquisas e projetos, com a presença de importantes Organizações Não-Governamentais, Associações, Fundações, Pré-vestibulares comunitários que desenvolvem projetos e cursos preparatórios com vistas a entrada dos jovens no mundo

universitário e no mundo do trabalho, bem como a valorização da identidade e aspectos culturais do território (SOUZA, 2012).

A cidade do Rio de Janeiro conta com várias instituições públicas de Ensino Superior, dentre elas a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cuja Cidade Universitária está localizada próxima à favela da Maré. Apesar desta proximidade, os jovens da Maré têm outras preocupações além de pensar no prolongamento dos seus estudos. As questões relacionadas à violência e risco de vida, dadas as tensões causadas pela ação do Estado, via força policial nas favelas cariocas que estão muito presentes na Maré. Chama a atenção o fato de que na Maré, como foi possível perceber na pesquisa de campo, estar vivo é uma preocupação fundamental para os jovens, além do estudo e do trabalho.

A escolha pelo Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão, localizado na cidade interiorana de Santo Estevão – BA, foi motivada pela possibilidade de analisar as expectativas de futuro em uma escola de uma cidade que possui mais de 70% de habitantes oriundos da zona rural, em que a maioria dos estudantes se desloca da zona rural para o centro da cidade para estudar no Ensino Médio.

A cidade de Santo Estevão é uma cidade do Portão do Sertão baiano, que além de conservar as características de agricultura familiar, abriga uma fábrica de calçados que atualmente representa

grande parte da economia local. A juventude da cidade acaba por ingressar cedo no mercado de trabalho informal da feira livre ou, ao sair da escola, ingressa na produção de calçados. Apesar deste perfil, apresenta também um percentual significativo de jovens trabalhadores que pagam por cursos em faculdades particulares na cidade vizinha, Feira de Santana. Santo Estevão conta com apenas um Polo de Educação à Distância da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que oferece poucas opções de cursos de licenciaturas através de um projeto em parceria com a Prefeitura da Cidade e o Governo do Estado.

Nestas duas escolas, foi aplicado um questionário com 57 (cinquenta e sete) questões fechadas divididas em 04 (quatro) blocos, a saber: a) perfil pessoal; b) perfil familiar e de trabalho; c) vida escolar anterior; e d) vida escolar atual e expectativas de futuro. Contou-se ainda com 1 (uma) questão aberta no início do questionário, indagando: "Quais são seus planos para os 5 (cinco) anos depois que você tiver terminado o Ensino Médio?", com o objetivo de realizar uma mediação entre as respostas fechadas e as declarações mais livres sobre seu futuro imediato. A tabulação das questões fechadas foi realizada através do *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

O questionário foi respondido por 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes em turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio regular, dos turnos matutino, vespertino e noturno, incluindo 205 (duzentos e cinco)

estudantes do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão (BA), correspondentes a 60,8% do total, e 132 (cento e trinta e dois) estudantes do Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta, correspondendo a 39,2% do total geral de respondentes.

Para a análise realizada não foram utilizados todos os itens do questionário, mas uma síntese a partir do desenho das dimensões das categorias do estudo, dentre elas: a) o perfil geral; b) a dimensão educacional; c) a dimensão de redes de sociabilidade; d) a dimensão de acesso à informação; e) a dimensão de expectativas e projetos de futuro.

Tais dimensões serviram tanto para construir a caracterização mais geral do perfil dos estudantes, quanto para visualizar as características das escolas investigadas. Os cruzamentos e mediações realizadas foram posteriormente utilizados no segundo momento da pesquisa, cujo objetivo foi identificar tipologias das expectativas de futuro e caracterizá-las. Neste capítulo, apresentaremos os principais resultados encontrados nas dimensões educacionais, informacionais e de expectativas de futuro, no intuito de direcionar o olhar para os principais resultados deste estudo.

Principais resultados

Serão apresentados a seguir alguns aspectos referentes aos 205 (duzentos e cinco) estudantes do Colégio Estadual Polivalente de Santo Estevão (BA), e aos 132 (cento e trinta e dois) estudantes do Colégio Estadual Professor Cesar Pernetta.

Em relação à idade dos estudantes do Ensino Médio participantes da pesquisa, ela se concentra entre 16 e 17 anos no 2º ano regular e 17 e 18 anos no 3º ano regular na escola Polivalente e na faixa etária de 17 e 18 anos para o 2º ano regular e de 18 e 19 anos para o 3º ano na escola Cesar Pernetta. Nota-se também que existe um percentual de estudantes do 3º ano com a faixa etária que ultrapassa os 20 anos.

Sobre os aspectos de classificação por sexo dos estudantes, o perfil geral é de maioria feminina, com o quantitativo de 65,5% do total de respondentes. Observando por escola separadamente, percebe-se que a escola baiana apresenta praticamente o dobro de estudantes respondentes mulheres (Mulheres: 68,3%; Homens: 31,7%) em relação aos estudantes homens, enquanto, no caso da escola carioca, há maior equilíbrio entre o sexo dos participantes (Mulheres: 59,8%; Homens: 40,2%).

No tocante as questões raciais, de acordo com a autodeclaração dos participantes da pesquisa, eles são em sua maioria negros (pretos e pardos), o total de 274 (duzentos e setenta e quatro) dos 337 (trezentos e trinta e sete) respondentes. A Tabela 1 traz o quantitativo da declaração étnico-racial dos estudantes por escolas. De acordo com a autodeclaração, 81,3% do total de estudantes se declararam negros, 14,5% se autodeclararam brancos e apenas 2,1% indígenas.

Se observarmos o alcance das Políticas de Ações Afirmativas para acesso à Educação Superior,

podemos identificar que além do critério de serem todos estudantes de escolas públicas e possuírem baixa renda, 83,4% (soma de pretos, pardos e indígenas) seriam possíveis candidatos que se enquadrariam no critério étnico-racial.

Tabela 1: Autodeclaração Étnico-racial geral por escola.

AUTODECLARAÇÃO	POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA		PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Preto	86	42,0	33	25,0	119	35,3
Pardo	95	46,3	60	45,5	155	46,0
Indígena	03	1,5	04	3,0	07	2,1
Branco	17	8,3	32	24,2	49	14,5
Não Sei	03	1,5	03	2,3	06	1,8
Sem Resposta	01	0,5	00	0,0	01	0,3
Total	205	100,0	132	100,0	337	100,0

Fonte: Souza, 2020.

A desigualdade de renda é outro fator preponderante quando o assunto é desigualdade educacional. Isso ocorre, entre outros fatores, porque o estudante de origem popular muitas vezes vai apresentar a necessidade da entrada precoce ao mercado de trabalho para ajudar a família e o fator renda se torna de forma geral um complicador para a construção de expectativas de futuro e entrada na Universidade. Vejamos a seguir que os dados falam sobre esta questão.

De acordo aos dados dispostos na Tabela 2, a maioria dos estudantes das duas escolas se concentram na faixa de renda familiar de $\frac{1}{2}$ (meio) até 2

salários-mínimos. Recortando a renda por escolas, no caso da escola baiana a renda familiar média é de 1 salário-mínimo e na escola carioca a renda familiar média é de 1 a 2 salários-mínimos. Ou seja, os participantes desta pesquisa compõem o agrupamento dos 25% mais pobres.

Tabela 2: Renda familiar em salários mínimos por escolas.

SALÁRIOS MÍNIMOS	POLIVALENTE DE SANTO ESTEVIÃO - BA		PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
0 SM	11	5,4	03	2,3	14	4,2
1/2 SM	40	19,5	10	7,6	50	14,8
1 SM	82	40,0	40	30,3	122	36,2
De 1 à 2 SM	46	22,4	60	45,5	106	31,5
De 2 à 5 SM	21	10,2	16	12,1	37	11,0
De 5 à 10	03	1,5	03	2,3	06	1,8
Sem Resposta	02	1,0	00	0,0	02	0,6
Total	205	100,0	132	100,0	337	100,0

Fonte: Souza, 2020.

Os estudantes que compõem a presente pesquisa possuem majoritariamente, as seguintes características: são em maioria mulheres, pretas e pardas, com idade média de 17 anos no 2º ano e 18 anos no 3º ano do Ensino Médio, com renda média familiar de até 1 salário mínimo. Possuem as características de jovens que ainda estão sub-representados no acesso à Educação no Brasil, inclusive quase 20% dos estudantes participantes da pesquisa são os primeiros de suas famílias a concluir o Ensino Médio.

Dito isso, é relevante pontuar que as políticas e programas de abertura do Ensino Superior, bem como as ações afirmativas para ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas se mostram imprescindíveis, pois promovem um aumento das oportunidades educacionais para os jovens, segundo critérios de natureza escolar, renda e étnico-racial, que diante deste cenário histórico, garantem a superação das desigualdades, ou alguma inclusão.

Dados da PNAD Contínua do IBGE (2017) apontam que 10% da parcela mais afortunada do país detinha 43% dos rendimentos de todo o Brasil enquanto os 10% dos mais pobres juntos possuíam apenas 0,7% dos rendimentos. Se se observam os dados sobre acesso à Educação superior entre esses grupos de mais e menos afortunados, podemos identificar que a questão da renda acaba por direcionar as possibilidades de projetos de vida dos jovens brasileiros. Por exemplo, segundo o Observatório do Plano Nacional da Educação (PNE) 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos acessaram a Educação Superior (OPNE, 2019). Desses, 41,5% compõem os 25% dos mais ricos e apenas 6,9% são representantes da parcela dos 25% mais pobres.

Na mesma direção, os dados do IBGE em 2019 nos dizem que apesar de representarem 54,9% da força de trabalho do país, o que equivale a 57,7 milhões de pessoas, a população preta e parda (negra) em 2018 configurava 64,2% dos desempregados (IBGE, 2019). Ainda, 47,3% das pessoas negras ocupadas estavam em empregos informais (sem

carteira assinada ou contrato). Da totalidade de pessoas brancas ocupadas, o percentual de informalidade era de 34,6%. Dos 10% com maior renda no Brasil em 2018, apenas 27,7% eram pretos ou pardos. Por outro lado, dos 10% com menor rendimento, 75,2% eram pretos ou pardos. Assim, a renda média dos indivíduos negros era menor que 1 salário-mínimo, já entre os brancos a renda média era de quase 2 salários-mínimos.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2019, sobre o perfil de escolaridade e empregabilidade dos jovens, apontavam que no Brasil havia 47,3 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, destes 13,5% estavam estudando e trabalhando; 28,6% estavam estudando, porém não estavam trabalhando; e 34,9% trabalhavam e não estudavam (IBGE, 2019). Além disso, de acordo ao documento, a parcela de jovens de 15 a 29 anos que nem estudavam nem trabalhavam era formada por 23%, ou seja, havia o quantitativo de 10,9 milhões de jovens “Nem-Nem” (nem trabalham nem estudam).

Sobre o perfil de empregabilidade dos estudantes do Ensino Médio da escola Polivalente na Bahia e Prof. Pernetta no Rio de Janeiro, os dados demonstram que dos 337 estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio, 218 declararam não exercer atividade remunerada, totalizando 64,7% dos estudantes que somente estudam. A soma dos que declararam exercer alguma atividade remunerada totaliza 118 estudantes, com o percentual de 35,3%. Dos que

estudam e trabalham, a maioria está em atividades informais, recebem em média entre $\frac{1}{4}$ (um quarto) e $\frac{1}{2}$ (meio) de salário mínimo e dedicam entre 8 e 20 horas semanais para o trabalho.

A relevância em considerar essa característica ocorre porque diversos estudos têm indicado que os fatores intra e extraescolares, somados às questões sócio históricas e políticas, contribuem para o abandono da escolarização por parte de jovens de origem popular no Ensino Médio e, por conseguinte, a possibilidade de prolongamento e entrada no nível superior. Dentre os inúmeros fatores, apontam que a situação da renda familiar dos estudantes exerce influência considerável sobre suas expectativas educacionais (SOARES et. al., 2015; RIBEIRO; CENENIVA; BRITO, 2015). A necessidade de acesso ao trabalho se dá no intuito de colaborar com a renda da família e igualmente para a maior autonomia que os jovens nesta fase da vida costumam buscar.

Segundo pesquisa realizada por Soares et. al. (2015) a partir dos dados da PNAD, os jovens que conciliam estudo e trabalho no Ensino Médio tem menos chance de estarem na escola. O percentual de risco chega a 44% em relação aos que apenas estudam. Isso ocorre porque, segundo os autores, o fato de trabalhar influencia no desempenho, já que precisam dividir o tempo entre o trabalho e os estudos.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que, embora haja consequências desfavoráveis para os jovens que precisam realizar precária e

antecipadamente atividades remuneradas conciliando estudo e trabalho, a relação entre juventude de origem popular e mundo do trabalho é bastante conhecida, levando a percepção de que no Brasil, além da escola (DAYRELL, 2007), também o trabalho faz a juventude (SPOSITO, 2005). Logo, para boa parte dos jovens pobres, o trabalho contribui para a renda familiar e, também, para seus gastos pessoais e sua autonomia. Vale ressaltar que o trabalho não é o único fator que pode distanciar os jovens da escolarização e, conseqüentemente, do possível ingresso no Ensino Superior.

A escolaridade dos pais é outro fator importante na trajetória educacional. Isso ocorre porque ter acesso a níveis mais altos de escolaridade imputa à família todo um modo de vida, de investimento educacional nos filhos, acesso a capital cultural e informacional (BOURDIEU, 2010; SILVA, 2011) mais elevados, podendo oferecer aos estudantes, além de motivação, um apoio na sua trajetória e expectativas de futuro, o que difere de famílias com menor ou nenhuma escolarização.

Os dados nos dizem que o perfil educacional das mães das escolas Polivalente de Santo Estevão – BA e Cesar Pernetta do Rio de Janeiro – RJ é o Ensino Fundamental completo ou incompleto, com 175 das 337 mães com este nível de escolaridade, percentual total de 52%. A proporção das mães com Ensino Médio é de 28,3% (96 mães). Na escola baiana este percentual corresponde a 58 mães e na escola carioca corresponde a 38 mães que concluíram

a última etapa da Educação Básica. Já o percentual de mães que possuem nível técnico e/ou profissionalizante é reduzido nos dois casos, com total geral de 2,7%. No que tange o acesso ao nível superior, o total geral apresenta baixa taxa de acesso das mães a este nível educacional. Assim, das 337 mães apenas 16 possuem diploma do ensino superior, com a taxa de 4,7% das respostas para este item.

Em relação à escolaridade dos pais, identifica-se a concentração de 47,2% de pais com Ensino Fundamental completo ou incompleto, com o total de 159 das 337 respostas. A taxa de escolarização de Ensino Médio das mães é praticamente o dobro em relação a totalidade dos pais neste mesmo nível, ou seja, dentre os pais apenas 15,1% possuem este nível escolar. Outro fator é o diploma de nível superior, no caso dos pais apenas 08 estão neste nível, o total de 2,4% somando as duas escolas.

Em relação ao lugar de moradia, os estudantes declararam que suas casas estão localizadas principalmente no centro da cidade, loteamentos populares, zona rural, favela e periferia. Entendem-se estudantes de origem popular como um grupo de atores que vivenciam diversas situações de exclusão, seja no âmbito sócio espacial, educacional, racial, econômico e cultural, a partir de lugares materiais e simbólicos de ausências. Como pontua Santos (2006), o território que ocupam não apenas subscreve, desenha, como muitas vezes delimita, as identidades e os horizontes de futuro. Assim, ser jovem em um determinado espaço não se iguala a ser em outros.

Dimensões de Análise

A respeito da “dimensão educacional”, ao serem perguntados sobre o nível educacional almejado, conforme podemos observar na Tabela 3, os estudantes de ambas as escolas relatam que desejam acessar o Ensino Superior e alcançar até mesmo os cursos de pós-graduação. Os que desejam acessar a graduação representam 22,6%, já os que desejam acessar a pós-graduação chegam ao percentual de 49,6% do total de respondentes. Há o percentual de 16,3%, estudantes que não sabem o nível educacional que almejam após a conclusão do Ensino Médio e 11,3% que desejam apenas concluir esta etapa de ensino.

Olhando os resultados segundo as escolas, na escola baiana a taxa de estudantes que não sabem até que nível almejam é muito aproximada da taxa dos que desejam acessar a graduação. Já no caso da escola carioca, os estudantes que não sabem até que nível almejam possuem também taxa aproximada aos estudantes que desejam apenas concluir o Ensino Médio. Sendo assim, é possível ponderar que na escola baiana as dúvidas dos estudantes sobre os passos futuros competem com o desejo de acesso ao nível superior de ensino. E na escola carioca, parece que as dúvidas sobre os próximos passos dividem espaço com o não prolongamento dos estudos após a conclusão do Ensino Médio.

Tabela 3: Nível educacional almejado por escola.

NÍVEL EDUCACIONAL ALMEJADO	POLIVALENTE DE SANTO ESTEVÃO - BA		PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Concluir o Ensino Médio	16	7,8	22	16,7	38	11,3
Acessar a Graduação	39	19,0	37	28,0	76	22,6
Acessar Pós-Graduação	112	54,6	55	41,7	167	49,6
Ainda não sei	37	18,0	18	13,6	55	16,3
Sem Resposta	01	0,5	00	0,0	01	0,3
Total	205	100,0	132	100,0	337	100,0

Fonte: Souza, 2020.

Conforme demonstra Souza (2016), o desejo de prolongamento nos estudos pode ser explicado como resultado do movimento de expansão da Educação superior via Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) criado em 2007, o qual entre os anos de 2007 e 2010 proporcionou a criação de 14 (quatorze) novas Universidades públicas e mais de 100 (cem) novos *campi*, possibilitando assim a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação e pós-graduação (SOUZA, 2016).

De acordo a PNAD Contínua de 2018 (IBGE, 2018), entre os anos de 2007 e 2012, houve o crescimento de 69,6% das matrículas em cursos de graduação nas IES federais. Dentre as condicionalidades necessárias para o repasse dos recursos do REUNI (DAFLON; FERES; CAMPOS, 2013; BOAVENTURA; ALMEIDA FILHO, 2008), as IES deveriam criar e implementar mecanismos de inclusão social dada a baixa representatividade das parcelas mais pobres,

pretos, pardos, quilombolas e indígenas no acesso a esse nível de escolarização.

As Políticas de Ação Afirmativa (AA), adotadas em todas as instituições federais de Ensino Superior através Lei nº12.711/2012 foram implementadas como ação estratégica para redução das desigualdades e garantia de oportunidades de acesso, permanência e com isso, maior equidade entre os grupos que acessam o Ensino Superior no Brasil. De acordo ao Relatório de Acompanhamento da Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2018 (BRASIL, 2018), 68% das IES que aderiram ao REUNI já haviam implementado alguma forma de ação afirmativa em 2012, mesmo antes da criação da AA. Ao criar esta política, houve a unificação das ações em todas as IES federais.

Em relação aos estudantes que desejam estudar no nível superior temos o quantitativo de 72,2% do total de estudantes das duas escolas. Ou seja, dos 337 estudantes, 243 desejam o prolongamento dos seus estudos com o ingresso no Ensino Superior. Ao observarmos como se comporta essa variável no cruzamento com a percepção dos estudantes sobre a sua escola, foi possível identificar que entre os estudantes que declararam o desejo em acessar a graduação e a pós-graduação, a maioria também declarou que em sua opinião a escola forma para o acesso ao Ensino Superior.

Sobre a “dimensão informacional”, é interessante primeiro destacar a questão da inclusão limitada através da internet, ou da falsa ideia de que esta

alcançaria a todos, em todo o território nacional. Embora seja considerada como um elemento que informa, encurta as fronteiras, conecta diferentes povos e classes e aproxima culturas, a internet ainda está longe de ser um canal de comunicação horizontal (COUTINHO; LISBOA, 2011). Isso porque deixa de incluir os inúmeros indivíduos que não possuem acesso às novas tecnologias para o acesso e os que moram em territórios nos quais a internet ainda não chegou, ou que possuem dificuldades para o manuseio dessas informações e conhecimentos.

Essa questão é ainda mais pertinente e observável, já que o acesso às políticas e programas do Ensino Superior no Brasil, tais como ENEM, SISU, Programa Universidade Para Todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Política de Ação Afirmativa, passou a ser realizado através do uso das novas tecnologias e da internet. Essa peculiaridade do processo de inscrição, seleção, concessão de bolsas e vagas no caso da Educação superior brasileira, impõe a necessidade do conhecimento das novas tecnologias e acesso à internet, o que gera uma desvantagem para estudantes que estão localizados nas regiões onde o acesso é mais escasso ou inexistente.

Ainda acerca do aspecto informacional, cabe destacar que boa parte dos estudantes pesquisados desconhecem a existência das instituições públicas localizadas nas suas cidades. Assim, 44,8% dos estudantes de ambas as escolas pesquisadas

declararam que de modo geral “não há instituições públicas localizadas nas suas cidades” (151 do total de 337 estudantes).

Estudos tem indicado que o grau de informações sobre o mundo universitário faz a diferença no momento de construção das expectativas de futuro, principalmente por parte de jovens de origem popular (HERINGER, 2013). Neste sentido, busca-se destacar que uma possível ausência ou o pouco volume do capital informacional que os estudantes do Ensino Médio público possuem, principalmente naquelas escolas mais distantes dos grandes centros ou localizadas em espaços marginalizados ou de menor prestígio social como favelas, comunidades rurais, tradicionais, bairros pobres, pode tornar-se um dos maiores entraves para que as políticas e programas educacionais voltados para a abertura do Ensino Superior destinada a este público cheguem até eles.

Assim sendo, considera-se que o fator informacional interfere na estrutura das expectativas e, junto com outros fatores, compõe um quadro de desvantagens cumulativas (BOURDIEU, 2010; HASENBALG, 2003), limitando as chances de redução das desigualdades de oportunidades educacionais, bem como a implementação das políticas de ação afirmativa que visa reduzir a discrepância no acesso ao Ensino Superior por grupos que neste espaço são historicamente pouco representados.

As informações chegam de maneira diferente para diferentes indivíduos e assim, assumem

várias formas e finalidades na esfera social. Bourdieu (2010), indica que o capital informacional é parte integrante do capital cultural, parte esta que é diretamente mais rentável e importante no âmbito da Educação, pois constitui-se de uma gama de informações indispensáveis sobre o mundo educacional e universitário. É formado por um conjunto de elementos acerca dos processos institucionais e mecanismos de ingresso, políticas, estrutura e exigências das instituições, recursos disponíveis que aumentam as chances e, por conseguinte, as expectativas de futuro. Estudantes com maior ou menor capital informacional possuem mais ou menos chances de darem prosseguimento aos estudos e acessarem os níveis educacionais que desejam.

Ao cruzarmos os dados entre o conhecimento e a pretensão em relação ao ENEM, SISU e a Política de Ação Afirmativa (AA) para ingresso no Ensino Superior brasileiro, os 337 (trezentos e trinta e sete) estudantes pesquisados se distribuíram aproximadamente da seguinte forma:

a) Se inscreveram no ENEM de 2017, pretendiam se inscrever no SISU em 2018 e conheciam a AA - 36% dos estudantes;

b) Se inscreveram no ENEM 2017, não pretendiam o SISU em 2018 e conheciam a AA - 13% dos estudantes;

c) Não se inscreveram no ENEM 2017, pretendiam acessar o SISU em 2018 e conheciam a AA -13% dos estudantes;

d) Não se inscreveram no ENEM de 2017, pretendiam acessar o SISU em 2018 e não conheciam a AA - 18% dos estudantes;

e) Não se inscreveram no ENEM de 2017, desconheciam o SISU e AA - 20% dos estudantes.

Taxas tão significativas nos fazem refletir que as instituições universitárias no Brasil tradicionalmente foram desenhadas para receber e conceder diploma para as elites (SOUZA, 2016), o que pode contribuir com uma cultura de distanciamento para os mais pobres e oriundos de famílias sem tradição universitária. No entanto, ainda que conserve uma cultura elitizada, o acesso ao Ensino Superior passou a ser progressivamente questionado, igualmente ocorre em relação aos seus valores, currículos, carreiras e função diante da sociedade. Tal processo é fruto das lutas dos movimentos sociais, com destaque ao movimento negro (REIS, 2009), e da ação de políticas de ação afirmativa que fez com que um novo tipo de estudante passasse a questionar, desejar e acessar o Ensino Superior brasileiro.

Foi ao longo do processo de abertura, interiorização e inclusão encabeçado pelo REUNI e demais políticas como PROUNI, FIES, UAB que as instituições, sobretudo as de maior prestígio, começaram a receber parcelas de jovens muito diferentes dos “herdeiros” a quem estavam habituadas. Dessa forma, enquanto os jovens das classes mais altas eram e são preparados ao longo de sua escolarização para o ingresso na Universidade, para os oriundos das

classes menos favorecidas é preciso romper com o destino reservado de “estudar pouco e aprender a trabalhar cedo”, orientados e preparados através do ensino técnico ou profissionalizante para suprir demandas do mercado moderno (SPARTA; GOMES, 2005).

Esse cenário de mudanças é resultado positivo das ações de abertura do Ensino Superior com base nas política de ação afirmativa, estas que são medidas de discriminação positiva que visam combater as desigualdades educacionais historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e a equidade (HERINGER, 2012); assim tais ações buscam atingir o que está por traz das desigualdades no acesso (de onde se parte), das desigualdades de oportunidades (o que acessa e como permanece) e, por conseguinte, das desigualdades de resultados educacionais e profissionais (até onde se torna possível ir) que podem se manifestar nos processos educacionais, profissionais e nas demais esferas da vida social de jovens de origem popular.

Para aprofundar em que medida os estudantes participantes desta pesquisa tem a informação sobre as políticas de ação afirmativa, a Tabela 4 traz os dados divididos por escolas. De acordo com as declarações dos estudantes, 52,8% não possui conhecimento sobre a AA enquanto 43,9% possuíam este conhecimento.

Tabela 4: Conhecimento sobre a Política de Ação Afirmativa, por escolas.

LEI 12.711/2012 AÇÃO AFIRMATIVA	POLIVALENTE DE SANTO ESTEVIÃO - BA		PROFESSOR CESAR PERNETTA - RJ		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Não tenho conhecimento sobre a Lei	102	49,8	76	57,6	178	52,8
Tenho conhecimento sobre a Lei	94	45,9	54	40,9	148	43,9
Sem Resposta	09	4,4	02	1,5	11	3,3
Total	205	100,0	132	100,0	337	100,0

Fonte: Souza, 2020.

Ao observar a disposição por escolas, percebe-se que em ambas, metade dos estudantes desconhece a política (49,8% na escola baiana e 57,6% na escola carioca). Apesar disso, a diferenciação entre o percentual dos estudantes que declaram conhecer ou desconhecer apresenta dimensões diferenciadas. Na escola baiana a diferença entre os que desconhecem (49,8%) e os que conhecem (45,9%) é de apenas 3,9%, o que indica que o grupo está praticamente dividido ao meio. No caso da escola carioca a diferenciação entre os que desconhecem (57,6%) e os que conhecem (40,9%) é mais acentuada (16,7% pontos).

Tipologia das expectativas de futuro

Para compreender as complexidades que acompanham essa tarefa de pensar o futuro, partiu-se da compreensão inicial de que toda expectativa se coloca *em diálogo* com o contexto no qual se insere

(ZAGO, 2006). Velho (1994) chama esta perspectiva de campo de possibilidades.

É neste espaço-tempo que se articulam as expectativas e os meios mais ou menos facilitadores da sua materialização. Para Novaes (2013) a juventude se constitui uma fase de planejamento, construção do futuro e da identidade. Por isso é esperado que, nesta fase de pluralidades, os sujeitos reelaborem práticas, valores, normas, visões de mundo a partir do significado ou representação que mais lhes chamem atenção, de acordo aos seus interesses e suas necessidades (DAYRELL; CARRANO, 2014).

É importante pontuar o duplo caráter das expectativas. Se, por um lado, as expectativas de futuro são subjetivas, por levarem em consideração aspectos da identidade, da origem, do contexto de vida e dos sonhos, por outro lado elas também são objetivas, pois supõem as escolhas, projetos e ações que levam as expectativas a sua materialidade. Cabe pontuar que o projeto de futuro, tal como outro projeto qualquer, não é algo acabado, ele comporta falhas e descaminhos (BOUTINET, 2002).

Assim, nos parece coerente refletir que na construção de expectativas e escolhas possíveis, a origem social se mostra muitas vezes como demarcadora de futuros. Sobre isso, Zago (2006) entende que a origem social dos estudantes exerce níveis diferenciados de influências nos seus projetos de futuro, pois a ela estão associados, além das suas trajetórias escolares, aspectos que a autora chama de "*tickets de entrada*". Zago (2006) faz menção a

estratégias que indivíduos de meios mais afortunados podem empreender para conseguir entrada privilegiada no Ensino Superior, dentre estes cita o comércio dos cursos preparatórios, aliados a uma série de investimentos que contribuem para o acirramento da competição e cada vez mais elitização do Ensino Superior.

A posse do capital-informação pode ser considerada um desses *tickets*, que concede vantagem aos estudantes mais bem informados no acesso e manuseio de programas e mecanismos de acesso ao Ensino Superior.

Sobre projetos de futuro de estudantes de origem popular, é interessante observar as questões pontuadas por Vargas e Paula (2012) sobre a emergência da entrada desse grupo no mundo do trabalho. Muitos são os estudantes que ingressam cedo no mercado de trabalho. Dadas as suas condições, a entrada no Ensino Superior muitas vezes é tida como um recurso que vai qualificar, potencializar a força de trabalho, habilitando estes jovens a disputar melhores cargos e remunerações.

A continuidade dos estudos vai significar nesses casos um caminho para a mobilidade social dos estudantes e de suas famílias. O acesso ao Ensino Superior vai constituir ainda para uma transformação significativa das redes de amigos e contatos, de estilo de vida e principalmente, uma enorme abertura de perspectivas em face do futuro (GUERREIRO; ABRANTES, 2005; SOUZA, 2013; SOUZA, 2014).

Não obstante, a relevância do trabalho para os jovens de origem popular não exclui outras motivações existentes para o desejo em prolongar os estudos, dentre elas o valor que a escolarização possui para estes indivíduos, o sonho em exercer determinadas profissões ou também a predisposição ao mundo acadêmico. Silva (2011), ao comentar sobre essa questão, diz que a realidade presente muitas vezes é um fator que impossibilita pensar o futuro. Ou seja, para o autor, a questão econômica, apesar de não ser soberana, provoca efeitos profundos no ato de pensar o futuro.

Com base nessas reflexões sobre expectativas de futuro, identificamos como os estudantes se distribuíram em relação aos seus projetos de vida a partir da questão aberta do questionário: "Quais os seus planos para os 05 (cinco) anos após o Ensino Médio?". A maioria dos 337 estudantes (66,47%) deseja acessar o Ensino Superior e 22,85% declararam que desejam chegar à pós-graduação. Ainda, 29,97% consideram a Universidade como principal meio de qualificação para acessar o mundo do trabalho, enquanto 13,65% consideram o trabalho como meio imprescindível para garantir as condições necessárias de acessar o Ensino Superior. Há estudantes que vão optar pela formação em nível técnico/profissionalizante, 6,23% justamente pela compreensão de que quanto mais rápido se qualificarem, mas rápido conseguirão se empregar. Outros, declaram a preocupação em concluir o Ensino Médio e manterem-se vivos (1,48%).

A primeira direção que as respostas a esta questão nos dão é que os estudantes possuem expectativas variadas, mas na maioria delas os temas estudo e trabalho são bastante latentes. Até mesmo nos projetos de futuro dos 66,47% dos estudantes que desejam acessar o Ensino Superior após a conclusão do Ensino Médio a questão do trabalho foi bastante significativa.

A partir da compreensão de seus projetos e expectativas declarados, desenvolveu-se uma “tipologia das expectativas de futuro” dos jovens pesquisados. Assim, classificou-se os estudantes do Ensino Médio baianos e cariocas participantes da pesquisa entre estudantes que: a) elegem o Ensino Superior como expectativa de futuro – “expectativas de futuro direcionadas”; b) elegem o Ensino Superior como expectativa de futuro, ainda que o trabalho apareça ora como mola propulsora dos estudos, ora como motivação de estudar para posteriormente mudar as condições de vida suas e de suas famílias – “expectativas de futuro dependentes”; c) elegem outros caminhos para as suas expectativas futuras que não incluem o Ensino Superior, ou não informaram o que pensam sobre o futuro – “expectativas de futuro indefinidas”.

Com efeito, tomamos como aspectos a serem observados a) as estratégias para inserção no Ensino Superior; b) as dificuldades informacionais sobre o mundo universitário; c) as inconsistências nas pretensões de futuro, de modo a perceber como aparecem distribuídos entre os estudantes com

expectativas de futuro direcionadas, dependentes e indefinidas.

Identificamos um grupo de estudantes com “Expectativas de Futuro Direcionadas” (EFDI), que possuem projetos de futuro relacionados com o ingresso no Ensino Superior e o desejo em acessar cursos de graduação e pós-graduação, mas que apesar disso, apresentam incongruências significativas entre as informações que detém sobre este nível educacional, as estratégias empreendidas para o alcance dos objetivos por eles declarados e as chances e as ações que lhes dão materialidade.

Neste sentido, o grupo de estudantes com expectativas direcionadas é formado por 77 estudantes, sendo 41 do 2º ano do ensino médio e 36 do 3º ano. Em relação às escolas pesquisadas, temos 57 estudantes baianos com este perfil e dentre os estudantes cariocas os EFDI correspondem a 20 estudantes.

O grupo de estudantes que possuíam “Expectativas de Futuro Dependentes” (EFDE), é formado por estudantes que possuem projetos de futuro relacionados com o ingresso no Ensino Superior, declaram o Ensino Superior como expectativa de futuro, contudo se apresentam condicionados ao mundo do trabalho. A denominação “dependente” deseja destacar esta realidade muito comum entre jovens pobres brasileiros, que apesar das dificuldades associadas à sua origem social, não deixam sonhar e construir estratégias inovadoras que possibilitem alcançar seus projetos de futuro.

Compreende-se tal grupo como aqueles que possuem projetos de futuro relacionados com o ingresso no Ensino Superior e planejam o acesso à graduação após a conclusão do Ensino Médio. Eles constituem o grupo mais numeroso da tipologia aqui construída, quase 50% dos estudantes participantes da pesquisa declaram a intenção de ingressar no Ensino Superior e dividir o tempo com o mundo do trabalho. O grupo de estudantes com expectativas dependentes é constituído por 153 estudantes, sendo 67 do 2º ano e 86 do 3º ano do Ensino Médio. É composto por 98 estudantes baianos e 55 estudantes cariocas.

E por fim, os estudantes que compõe o grupo “indefinidos” são assim denominados por possuírem expectativas de futuro diversificadas, que em primeiro momento não elegem o Ensino Superior como projeto de futuro. É possível identificar que suas expectativas não têm uma direção muito bem delimitada. Não desconsideram totalmente o Ensino Superior como uma possibilidade, mas ao mesmo tempo declaram não desejar o ingresso após a conclusão do Ensino Médio. Em alguns casos não sabem ou não desejam declarar seus planos futuros e ainda apresentam uma série de dificuldades e inconsistências nas suas pretensões, que se mostram incertas.

É nesta direção que se forma o grupo de estudantes com “Expectativas de Futuro Indefinidas” (EFI), constituído por 107 estudantes, sendo 60 do 2º ano e 47 do 3º ano do Ensino Médio. Em relação

às escolas pesquisadas, é representado por 51 estudantes baianos, e por 56 estudantes cariocas.

Sendo assim, ao analisar tais características das expectativas “direcionados”, “dependentes” e “indefinidas”, compreende-se que a questão informacional está presente mesmo entre aqueles que aparentam ter maior definição sobre suas escolhas futuras. Estes, ao invés de desinformados, podem ser considerados indivíduos subinformados. São subinformados porque não desconhecem totalmente os aspectos do mundo universitário, conhecem o prestígio e a relevância desta instituição perante a sociedade e o mercado de trabalho. Entretanto, não possuem as informações necessárias que instrumentalizam o seu acesso. Estas ponderações servem para que possa identificar caminhos para reflexão dos efeitos do capital informacional sobre as expectativas possíveis de futuro.

Considerações finais

O presente capítulo teve como intuito apresentar os principais resultados da pesquisa realizada em 2017, que ancorada no campo da Sociologia da Educação e interessada nos estudos sobre a transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, objetivou conhecer as expectativas de futuro de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas estaduais na Bahia e Rio de Janeiro acerca das suas pretensões de acesso ao Ensino Superior, levando em consideração o conhecimento que possuíam sobre as políticas de ação afirmativa e demais mecanismos de acesso a este nível educacional.

O caminho percorrido para desenvolver tais questões indicou que os estudantes baianos e cariocas pesquisados constroem expectativas de futuro de acesso ao Ensino Superior. Esta afirmação é possível uma vez que 72,2% dos estudantes declararam o desejo em alcançar a graduação e até mesmo a pós-graduação. A maioria destes incluem nos seus projetos de futuro: a família, os estudos e o trabalho (40,9%). Por este motivo, foi ampliado o olhar sobre as diferentes expectativas dos estudantes, não restritas aos jovens que apresentavam projetos de futuro relacionados unicamente com o Ensino Superior.

Nesta direção, além da revisão sobre as desigualdades educacionais, as juventudes e suas expectativas de futuro, foi necessário igualmente discutir a relação entre juventude e trabalho, já que como observamos, no caso brasileiro a possível entrada no Ensino Superior não supõe o retardamento na busca por emprego, muito menos evita a entrada precoce desses jovens no mercado de trabalho. Pelo contrário, parte significativa dos estudantes pesquisados já realizavam alguma atividade remunerada (35%) e declararam que ao final do Ensino Médio pretendiam estudar no Ensino Superior e trabalhar (31,8%).

Estudar para trabalhar ou trabalhar para estudar, nos dois casos entende-se que a atividade laborativa tem uma importância muito grande na vida dos estudantes de origem popular que participam da renda familiar, que em muitos casos, são os responsáveis integrais por esta renda. Sendo assim, é

importante que os estudos que se debruçam sobre expectativas de acesso de jovens de origem popular no Brasil busquem evitar a polarização entre estudo e trabalho. Na mesma direção, compreende-se que os processos de transição educacional não estão desconectados dos seus contextos sociais, nos quais os estudantes estão inseridos. Desta maneira busca-se incluir na reflexão sobre as expectativas de acesso ao Ensino Superior uma parcela gigantesca de jovens que se veem diante do dilema entre o que desejam fazer e o que efetivamente necessitam fazer, para alcançarem seus objetivos de futuro.

Como se vê, as questões que envolvem o acesso ao Ensino Superior são amplas e diversificadas. Ou seja, fatores relacionados ao sentido da escolarização, à emergência da entrada no mundo do trabalho, à participação da família, ao fortalecimento de redes de sociabilidades e ao acúmulo de capital informacional compõem o cenário que circunscreve a construção das expectativas.

Há uma grande parcela de jovens brasileiros para os quais o mundo universitário ainda é muito distante. São eles, ainda, os primeiros representantes das suas famílias a almejarem a entrada no Ensino Superior. Por este motivo, consideramos que nesse momento anterior, que corresponde ao Ensino Médio, se torna imprescindível que conheçam as possibilidades de caminhos existentes, em que se possa orientar, informar e motivar estratégias para a materialização das expectativas de futuro.

Assim, o que muitas vezes aparece como uma “escolha” pode ser fruto da compreensão dos

indivíduos acerca das suas reais condições entre o desejado e o que efetivamente será possível. Nesta direção, o campo de estudos sobre transições juvenis entre Ensino Médio e o Ensino Superior tem indicado, que embora as condições juvenis de fato delimitem o que o jovem “quer e pode ser quando crescer”, é justamente nesse momento que a construção de estratégias pode colaborar para a ampliação do seu campo de possibilidades.

Essa linha de pensamento se aproxima da ideia da relação de complementaridade entre a socialização primária e secundária, dos estudos sobre o papel da escola e seus efeitos positivos nas trajetórias educacionais dos estudantes, que estão prestes a vivenciar um momento de maior autonomia na construção de suas expectativas, que podem ou não, romper com destinos preestabelecidos e delimitados dado o seu lugar social.

Esse rompimento se faz possível porque projetos de futuro podem tender tanto à reprodução como à mobilidade. Isso significa que embora o campo de possibilidades circunscreva as expectativas e os projetos futuros, essas mesmas expectativas e projetos não são e não precisam ser passivas. Assim, é útil e importante refletir sobre projetos de jovens de origem popular que desejam romper os espaços preestabelecidos por suas condições econômicas, sociais e familiares, sem desconsiderar que os limites existentes são próprios do lugar social que historicamente ocupam. Ainda assim, estes jovens podem através do acesso de políticas e programas

educacionais, reduzir ou minimizar as desvantagens acumuladas.

A maioria dos estudantes participantes da pesquisa são negros e de famílias de origem popular com baixa escolaridade, possuindo portanto, o perfil de estudantes ao qual a política de ação afirmativa no Ensino Superior é destinada. Assim, busca-se identificar o nível de informações acerca das políticas e mecanismos de acesso ao ensino superior por parte dos jovens pesquisados, em especial as políticas de ação afirmativa, e observa-se que a maioria dos estudantes declararam que não possuíam conhecimento sobre a ação afirmativa (52,8%).

Os resultados das pesquisas tanto no Rio de Janeiro quanto na Bahia apresentam similitudes em relação ao desconhecimento sobre políticas, programas e mecanismos de acesso ao Ensino Superior e, neste sentido, atenta para a ausência da discussão sobre o mundo universitário como uma possibilidade de futuro no Ensino Médio, até mesmo para aqueles jovens que desejam prolongar seus estudos.

Refletindo sobre a questão, com base nos dados da pesquisa entendeu-se que a ausência de informações se manifesta: a) no desconhecimento dos estudantes sobre o Ensino Superior em si, sobre o caráter público das Universidades; b) no desconhecimento sobre as instituições de Ensino Superior presentes no seu território ou mais próximas a sua cidade; c) no desconhecimento sobre o que são cursos de Ensino Superior, cursos técnicos e

profissionalizantes; d) no desconhecimento sobre as políticas e programas tais como ENEM, SISU, PROUNI e ação afirmativa; e) no desconhecimento da complementaridade entre ENEM e SISU para o acesso a vagas no Ensino Superior. Compreendemos então, que as questões informacionais presentes nas declarações dos estudantes do Ensino Médio se configuram em barreiras na tarefa de pensar o futuro.

Ao refletir sobre os aspectos que os caracterizavam, levando em conta estratégias de preparação, dificuldades informacionais e tendências de inconsistências que implicavam nas chances de dar continuidades aos seus estudos, construiu-se uma categorização que foi denominada de “Tipologia das Expectativas de Futuro”.

Assim, os 337 estudantes foram divididos entre direcionados (77), dependentes (153) e indefinidos (107). Logo, os estudantes direcionados são aqueles que possuem projetos de futuro imediato relacionados com o prolongamento dos estudos e elegem o Ensino Superior como expectativa de futuro - Expectativas de Futuro Direcionadas (EFDI); os estudantes considerados dependentes são aqueles que elegem o Ensino Superior como expectativa de futuro, mas declaram que desejam ao mesmo tempo acessar o mundo do trabalho, ainda que o trabalho apareça ora como caminho de sustento dos estudos, ora enquanto necessidade para a sua sobrevivência e de suas famílias - Expectativas de Futuro Dependentes (EFDE); e os estudantes indefinidos são os

que elegem outros caminhos para as suas expectativas futuras que não incluem o Ensino Superior, ou não informaram o que pensam sobre o futuro, mas que se contradizem, pois são capazes de declarar opções de cursos e suas percepções de chances de ingresso em Instituições de Ensino Superior – Expectativas de Futuro Indefinidas (EFI).

Através da interpretação dos dados, consideramos que mesmo dentre os estudantes com expectativas direcionadas ao prolongamento dos estudos, o aspecto informacional é um fator que opera em relação às estratégias que poderiam ser empreendidas para alcançar o objetivo do ingresso no Ensino Superior, minimizando as desvantagens acumuladas por sua origem familiar e trajetória educacional.

Os estudantes com expectativas de futuro relacionadas com o acesso ao Ensino Superior, mas que se demonstraram preocupados e dependentes das suas condições financeiras para se manter estudando e sobrevivendo, também possuem níveis de desconhecimento acentuados sobre o Ensino Superior. E por fim, os estudantes com expectativas indefinidas são os que mais desconhecem os mecanismos de acesso ao Ensino Superior. Apesar disso, possuem múltiplos projetos de futuro relacionados ou não, com o acesso ao Ensino Superior. Inclusive, ainda que relatem o desejo de concluir o Ensino Médio, casar, alcançar a autonomia ou até mesmo “apenas estar vivo”, também relatam ter chances razoáveis de acessar o Ensino Superior público ou privado.

Sem sombra de dúvidas, o caminho para o Ensino Superior começa bem antes. E, por isso, as estratégias de implementação das ações afirmativas precisam alcançar também a escola pública, criando mecanismos e práticas efetivas que colaborem para que as informações cheguem aos seus sujeitos-alvo, os estudantes concluintes do Ensino Médio.

Por este motivo, elencou-se aspectos informacionais considerados relevantes para estudantes do Ensino Médio terem acesso. Tais informações poderiam ser compartilhadas através de projetos, cartilhas, oficinas, vídeos e demais materiais audiovisuais, ou até mesmo presentes nos currículos escolares e assim, terem a possibilidade de apoiar e orientar as escolhas de futuro, universitárias ou não. A sugestão portanto, é que os estudantes de Ensino Médio, principalmente de instituições públicas, tenham acesso às seguintes informações:

a) Instituições presentes no seu entorno, cursos e modalidades disponíveis dentro ou fora do seu Estado;

b) Carreiras e sua competitividade no mercado de trabalho;

c) A existência de políticas e programas tais como ENEM, SISU, PROUNI, FIES, UAB, Políticas de Ação Afirmativa e de Permanência e Assistência Universitária;

d) A existência dos programas destinados à formação profissional, via oferta de cursos técnicos e profissionalizantes pelo sistema PRONATEC/MEC, entre outros;

e) Como acessar o Ensino Superior, incluindo a documentação necessária para inscrição, solicitação de isenções e comprovação das condicionais;

f) Sistema do INEP/MEC, aos quais podem ter acesso às provas e gabaritos anteriores do ENEM, participar de “aulões” e simulados disponibilizados pela plataforma on-line, conhecer as novidades nas provas do ENEM, além de acompanhar a situação das inscrições;

g) A existência de cursos pré-vestibulares sociais ou populares, ofertados por IES públicas ou outras organizações no seu território, a fim de possibilitar reforço aos estudantes que sentem a necessidade de um preparo específico para as seleções do Ensino Superior.

Diante de toda discussão aqui apresentada, pode-se concluir que a dimensão informacional, relacionada aos aspectos da origem social, familiar e às redes de sociabilidade, precisam ser observadas nos estudos que se interessam em conhecer as trajetórias que têm sido construídas por estudantes do Ensino Médio que vislumbram o ingresso no Ensino Superior como sua expectativa de futuro.

Conclui-se assim, que na zona rural ou na favela, jovens de origem popular do Ensino Médio de escolas públicas da rede estadual da Bahia e Rio de Janeiro têm construído expectativas de futuro relacionadas com o acesso ao Ensino Superior, mesmo apresentando alto grau de dificuldades informacionais sobre os caminhos que levam até ele, pouco

volume de estratégias para inserção no Ensino Superior e fortes inconsistências e contradições entre as suas pretensões, a compreensão que possuem sobre as chances de ingresso em instituições públicas e privadas e os seus projetos de futuro.

Por fim, considera-se desafiador o cenário das expectativas de futuro construídas pelos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas pesquisadas na Bahia e no Rio de Janeiro, dado o destaque à insistente subinformação sobre o mundo universitário em um momento político e educacional singular e com conquistas importantes no campo de políticas e programas de abertura deste nível educacional. É desafiador principalmente, ao se compreender que os fatores que influenciam nas expectativas de futuro dos jovens são amplos e que existe uma gama de fatores socioeconômicos, culturais, familiares, geopolíticos, intra e extraescolares, que operam junto ao volume de capital informacional que o estudante possui e que atingem as suas expectativas de futuro. Por outro lado, este cenário também possui aspectos motivadores e isso ocorre porque, ao se tratar do volume informacional sobre caminhos futuros que incluem ou não o Ensino Superior, entende-se que este pode ser acumulado ao longo da trajetória educacional, através do acesso a informações estratégicas sobre o mundo universitário, através de redes de sociabilidade mais ampliadas e que colaborem para a construção de ações que podem favorecer a materialização dos seus objetivos futuros. E, conforme indicado, agir na escola pode ser o caminho para

colaborar, apoiar e orientar as expectativas de futuro em direção a Universidade.

Referências bibliográficas

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 375-390, 2015.

BABBIE, Earl. **A lógica da ciência**. Métodos de pesquisa de survey, 2001, p. 37-56.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 39-64.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 318.

BRASIL. Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF. 2012

BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF. 2014

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo da Educação Superior. Notas Estatísticas. Brasília: 2018.

COULON, A. **A Escola de Chicago**: Introdução e Origens. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

COUTINHO, C. P.; LISBÔA, E. S. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. **Revista de Educação**, v.XVIII, n. 1, 2011, p. 5-22

DANTAS, L. M. V.; SANTOS, G. G. dos. Escola não é lugar para discutir o futuro? Reflexão sobre a percepção de alunos

concluintes do ensino médio em Santo Amaro, Bahia. **Anais...** III Simpósio Baiano de Licenciaturas. 2013.

DAFLON, V. T; FERES JÚNIOR, J; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v.43, n.148, p.302-327, 2013.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc**, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

GONÇALVES, G.; DANTAS, L. M.; e Col. Expectativas de alunos concluintes do 3º ano do ensino médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação. Relatório Geral - Santo Amaro. Alunos Concluintes em 2012. **Resultados da Fase I**. Observatório da Vida Estudantil. Cachoeira, janeiro de 2013. 37p.

GUERREIRO, M. das D.; ABRANTES, P. Como Tornar-se Adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.20, n.58, 157-175, 2005.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. Notas sobre desigualdade racial e política no Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 25, p.141-160, 2003.

HERINGER, R. Expectativas sobre o ingresso no Ensino Superior entre estudantes da Cidade de Deus. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, **Anais ...** n.3., 2012, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

HERINGER, R. **Expectativas de acesso ao Ensino Superior**: um estudo de caso na Cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Autor (e-book). 2013.

HERINGER, R. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. **Tomo**, São Cristóvão, SE, n. 24, p. 17-35, jan./jun. 2014.

HOFBAUER, A. Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil. **Lua Nova**, n.68, p. 9-56. 2006.

IBGE. PNAD Contínua 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20843-pnad-continua-10-da-populacao-concentravam-quase-metade-da-massa-de-rendimentos-do-pais-em-2017>>. Acesso em: abr. 2015.

NOVAES, R. C. R. **Juventude**: políticas públicas, conquistas e controvérsias. 2013. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/005/7079/02_REGINA_NOVAES.doc>.

RIBEIRO, C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M.. A Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETICHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: UNESP, 2015.

REIS; D. B. Do mito ao fato: um apanhado histórico dos estudos sobre relações raciais e desigualdades educacionais. **Cadernos ANPAE**. v. 8, 2009.

ROMANELLI, G. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, 1995.

ROSISTOLATO, R. P. da R.; HELAYËL-NETO, J. A.; XAVIER, M. D. da S. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 92, n. 232, 2011.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. (2008). **A universidade de no século XXI**: para uma universidade nova. Coimbra: Alameda/CES. Disponível em: <<http://www.unesp.br/ape/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>.

SANTOS, G. G. dos; BRITO, L. M. de; MACHADO, C. O. X. Significações acerca de Universidade entre estudantes do Ensino Médio público de uma escola da região do Recôncavo da Bahia. **Anais...** V Seminário Estudantil de Pesquisa do CAHL, UFRB, Cachoeira, 2011.

SANTOS, G. G. dos; DANTAS, L. M. V.; e Col. Expectativas de alunos concluintes do 3º ano do ensino médio e o novo campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: uma investigação em Santo Amaro da Purificação. Relatório Geral - Santo Amaro. **Resultados da Fase I.** Observatório da Vida Estudantil, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, janeiro de 2013. 37p.

SANTOS, M. **Encontro com Milton Santos ou o mundo global visto do lado de cá.** Documentário. Direção: Sylvio Tandler. Produção: Caliban Produções Cinematográficas, v. 1, 2006.

SILVA, J. **Porque um e não outros?** Caminhadas de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

SOARES, T. M.; e Col. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

SOUZA, E. S. **Testemunhos da Maré.** Rio de Janeiro: Coleção Tramas Urbanas Aeroplano, 2012. 296 p.

SOUZA, G. K. A. **Expectativas de Estudantes Concluintes do Ensino Médio no Recôncavo da Bahia:** (Re) Construindo laços da Escola Pública à Universidade. 2013. 77f. Monografia (Bacharelado em Serviço Social) – Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2013.

SOUZA, G. K. A. **Pesquisa e afiliação:** a permanência de estudantes oriundos de escolas públicas na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / Greyssy Kelly Araujo de Souza. - 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências prof. Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2016.

SOUZA, G. K. A. **Caminhos para o Ensino Superior:** Expectativas de estudantes do Ensino Médio em escolas públicas na Bahia e Rio de Janeiro. 2020. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, I. S. **Expectativas e Estratégias que favorecem a Longevidade Escolar para as famílias de baixa renda:** Um estudo em Santo Amaro da Purificação – Ba. 2014. 73f. Monografia (Curso Superior de Tecnologia em Gestão Pública) - Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2014.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P.P.M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira:** análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

VARGAS, H. M; PAULA, M. F. C. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação: **Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 18, n. 2, 2013.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. Zahar, 1994.

WELLER, W. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: **Juventude e Ensino Médio:** sujeitos e currículos em diálogo/ Juarez Dayrell, Paulo Carrano, Carla Linhares Maia, (Orgs). – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

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. 226-237, 2006.

capítulo 4

O RETRATO DE 'OUTROS' ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: OS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES¹

Ana Maria Freitas Teixeira

Introdução

O Ensino Superior tornou-se objeto de pesquisa e reflexão em diferentes campos do conhecimento, particularmente no campo das Ciências da Educação. Uma das explicações para a multiplicação de estudos nesse campo temático está na mudança experimentada por esse nível de ensino ao longo das últimas décadas a contar, mais precisamente, do final do século XX. Essas mudanças produziram no Brasil reflexos diversos a exemplo do processo de interiorização e progressiva alteração no perfil dos estudantes universitários.

Essas transformações, estruturadas a partir de uma série de políticas governamentais

¹ Esse trabalho resulta de dados produzidos no âmbito do projeto de Pesquisa: “A Entrada na Vida Universitária: Processo de afiliação de estudantes de Bacharelados Interdisciplinares na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).

intensificadas desde o ano 2000, associaram a adoção daquilo que identificamos enquanto políticas de inclusão, dentre as quais é possível destacar a implementação de cotas raciais e cotas para egressos do Ensino Médio público², o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como forma de ingresso num número crescente de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (federais³ e estaduais) e a ampliação, em nível nacional, do SISU (Sistema de Seleção Unificada). Como parte desse processo temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, integrante do ordenamento jurídico institucional que propiciou o redesenho do Ensino Superior brasileiro.

Essa dinâmica gerou a ampliação da oferta de Ensino Superior mediante a reestruturação de IES já existentes, com a criação de novos *campi*, bem como através da criação de novas instituições federais sediadas no interior dos estados da federação. O Ensino Superior se interioriza numa tendência de regionalização e descentralização das vagas existentes (TEIXEIRA, KILLINGER, 2015).

A combinação desses fatores tem resultado em progressiva alteração no perfil dos estudantes universitários permitindo que jovens de origem popular alcancem esse nível de ensino antes reservado às parcelas privilegiadas da sociedade.

2 A Lei de Cotas (12.711/12) e sua regulamentação pelo Decreto nº 7824 e pela Portaria Normativa nº 18, publicados em 15/10/2012.

3 Dentre as 63 IES federais, o ENEM já é a única forma de ingresso.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) nasceu nesse contexto em 2005, obedecendo a uma arquitetura *multicampi* a partir do desmembramento da Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente a Instituição conta com 7 Centros de Ensino: Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL); Centro de Ciências da Saúde (CCS); Centro de Formação de Professores (CFP); Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) e Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS), esses dois últimos implantados entre 2013-2014⁴. Vale lembrar que a UFRB surge com o desafio de contribuir para superar o déficit histórico de vagas do Ensino Superior público no Estado que contou por décadas com uma única Universidade federal em todo seu território. Esse cenário levou a Bahia a chegar ao século XXI com o menor número de matrículas no Ensino Superior federal do Nordeste e o segundo pior do Brasil.

4 Centro de Ciências Agrárias Ambientais e Biológicas (CCAAB) e o Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC) situam-se em Cruz das Almas, município localizado a 146km de Salvador. O Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) situa-se em Cachoeira, município localizado a 100 km de Salvador. O Centro de Ciências da Saúde (CCS) situa-se em Santo Antônio de Jesus, localizado a 180km de Salvador. O Centro de Formação de Professores (CFP) situa-se na cidade de Amargosa localizada a 220km de Salvador. Entre 2013-2014 foram criados os Centro de Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT) instalado em Santo Amaro da Purificação, cerca de 80km de capital e Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (CETENS) em Feira de Santana, 108km.

É importante mencionar que no início dos anos 2000, as reflexões sobre o Ensino Superior brasileiro se intensificam e na esteira desses debates, em 2007, foi implementado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse Programa nasce como ação estruturada em função da expansão da Educação superior, mas também indicando a necessidade de ampliação de sua qualidade, elevação da taxa de conclusão para 90% e a proporção de 18 estudantes por professor ao nível da graduação. Além disso, o Programa salientava a necessidade de reestruturar o ensino e inovar a arquitetura curricular valorizando a oferta de novas modalidades de graduação com itinerários formativos mais flexíveis e interdisciplinares, que inclusive dialogassem com as exigências de formação profissional do século XXI. O Programa tocava, assim, em seis eixos centrais: ampliação de oferta da Educação superior pública, reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da Educação superior, mobilidade intra e interinstitucional, compromisso social da instituição e suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação (BRASIL, 2007).

Seguindo essa perspectiva, uma das novidades em termos de reestruturação acadêmico-curricular e renovação pedagógica foi a implantação dos Bacharelados Interdisciplinares que em alguns casos se associaram à interiorização da oferta de vagas. Esse foi o caso da UFRB.

Nesse movimento de certa sincronia a implantação de novos Centros da UFRB veio acompanhada da adoção dos sistemas de ciclos de formação com a criação de Bacharelados Interdisciplinares (BI): Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas e Tecnológicas (BICET-CETEC), Bacharelado Interdisciplinar em Energia e Sustentabilidade (BES-CETENS), Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS-CCS), Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (BICULT-CE-CULT), todos eles implantados a partir da segunda metade dos anos 2000.

Os Bacharelados Interdisciplinares, com duração de três anos, se constituem no primeiro ciclo de uma formação universitária estruturada sob a perspectiva de responder à complexidade e diversidade cultural da sociedade contemporânea, mediante um desenho curricular assentado no diálogo entre diferentes campos de saber e na formação geral do estudante que ingressa na vida universitária. Ao final do BI o jovem tem seu diploma de nível superior tendo cursado ao menos um itinerário formativo (área de concentração), que já o direciona para uma área de profissionalização. Assim, depois desse primeiro ciclo de formação geral que aproxima o estudante de uma grande área de conhecimento, a exemplo da Cultura e suas Linguagens, período em que ele tem a ocasião de constituir um perfil acadêmico e ocupacional, ele tem garantida a possibilidade de dar continuidade aos estudos no 2º ciclo onde terá uma formação profissional específica. No caso do

BICULT, por exemplo, a formação em 2º ciclo é oferecida no formato de Cursos Superiores Tecnológicos em Produção Musical, em Produção e Gestão Cultural, em Artes do Espetáculo e Licenciatura, em Música Popular Brasileira.

Considerando que o ingresso no Ensino Superior é um processo complexo que envolve diferentes dimensões, dentre as quais os dilemas para a definição do curso, a escolha de uma área de atuação profissional e a elaboração de projetos para o futuro, o jovem é confrontado a um momento de importantes decisões em sua vida. Mesmo quando convive com incertezas, conhecimento limitado sobre a formação na graduação e pouca (ou nenhuma) informação sobre as áreas de atuação profissional, espera-se que o jovem faça as boas escolhas num contexto multi-determinado por fatores sociais, econômicos, educacionais, familiares, psicológicos que não devem ser desprezados. Junte-se a isso o fato das escolas brasileiras, em especial as de Ensino Médio, se organizarem de uma maneira que não favorece a constituição de planos de futuro junto aos alunos, além de pouco considerarem as nuances que marcam a transição para vida universitária (NEIVA, 2007).

Esse contexto pode muitas vezes, potencializar as situações de abandono e evasão do Ensino Superior, sem esquecer que esses fenômenos se agravam quando se observa a trajetória educacional de jovens de origem popular.

Os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012) revelam que os

jovens entre 18 e 24 anos mais pobres da população brasileira possuem em média, 7,7 anos de estudo, ao tempo em que os mais ricos possuem 11,7 anos. Dos jovens matriculados nas Universidades públicas, apenas 7,1% estão entre os 20% mais pobres da população, sendo que 41% estão entre os 20% mais ricos.

Dados mais recentes do Censo do Ensino Superior de 2017 indicam que considerando o conjunto da população jovem entre 18 e 29 anos, 25% dos mais ricos tem uma média de 13,1 anos de estudo, enquanto entre os 25% mais pobres essa média cai para 9,5 anos de estudo.

Dados da PNAD Contínua 2019 (IBGE, 2019), Módulo Educação, indicam que apesar da taxa de conclusão do Ensino Médio para as pessoas com 25 anos ou mais ter se elevado nos últimos anos passando de 45,0% em 2016 para 48,8% em 2019, cerca de 69,5 milhões desses adultos (51,2%) não concluíram o Ensino Médio. No Nordeste, para essa faixa etária, a taxa de conclusão do Ensino Médio para brancos chega a 57,0% enquanto entre pretos e pardos fica em 41,8%. Os dados indicam também, que o abandono escolar se aprofunda na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio quando para jovens de 15 anos, a taxa de abandono chega a 14% e sobe para 18% entre aqueles com 19 anos ou mais.

Apesar de quando comparada com 2018, as taxas de escolarização registradas em 2019 indicarem um aumento para todas as faixas etárias até 17 anos, estabilidade entre aqueles de 18 a 24 anos e um

discreto decréscimo para a faixa de 25 anos ou mais, o que se observa é que entre os jovens de 18 a 24 anos essa taxa não ultrapassou 32,4%. Entre esses jovens apenas 21,4% frequentava algum curso de Ensino Superior e 11,0% estava em defasagem idade/série frequentando ainda a Educação básica. Dentre eles 4,1% tinha concluído o Ensino Superior e 63,5% estava fora da escola sem ter concluído o ensino obrigatório (IBGE, 2019).

Outro aspecto preocupante é o desinteresse dos jovens pelos estudos. Enquanto 31,1% indica a necessidade de trabalhar como principal motivo para ter abandonado a escola ou nunca ter frequentado, para 29,2% o motivo principal foi o desinteresse. Enquanto entre os meninos o desinteresse pelos estudos chega a 33,0%, entre as meninas está na casa de 24,1%. Para as meninas é esse desinteresse o principal motivo de abandono da escola e a isso se associam a gravidez e a necessidade de trabalhar, ambos com 23,8%. A realização das atividades domésticas ainda é o motivo central para o abandono de 11,5 % das meninas. Numa perspectiva ampliada, os dados registram uma situação alarmante quando consideradas as grandes regiões brasileiras: 70% dos jovens indicam o trabalho e o desinteresse como motivos de abandono dos estudos. A permanência dos jovens na escola está em jogo.

É dentro desse cenário que o objetivo central do texto está em apresentar um perfil geral daqueles jovens que conseguiram encontrar os meios necessários para ultrapassar o cenário acima descrito e

ingressar nos Bacharelados Interdisciplinares, instalados em 3 dos campi da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia: CECULT, CETENS e CCS e, ao mesmo tempo, tratar das dificuldades que enfrentam na passagem entre o Ensino Médio e o Ensino Superior.

A definição do foco da pesquisa em torno dos três Bacharelados Interdisciplinares (BI's) desses três *campi* se justifica, ao menos, por dois aspectos, quais sejam: a) tratam-se de experiências recentes de formação em ciclo e mesmo muito recentes na UFRB, b) dois desses BI's (Cultura e Energia) funcionam em Centros recém implantados, numa dupla novidade para as localidades em que se encontram.

Assim, serão apresentados aqui alguns resultados de pesquisa, a partir da sistematização de dados que indicam o perfil geral dos estudantes que ingressaram nos três Bacharelados acima indicados. Para a constituição desse perfil geral adotou-se o questionário como ferramenta central considerando a amplitude e dispersão do campo de pesquisa adotado. Assim, aqui nesse texto, tratou-se dos dados obtidos de forma agregada sem estabelecer a especificidade do perfil dos estudantes vinculados, a cada um dos Centros de Ensino como estratégia para identificar aspectos que caracterizam o conjunto desses estudantes e que podem indicar possibilidades de ações institucionais integradas. Ainda assim, vale destacar que a caracterização específica dos estudantes de cada um dos Bacharelados é uma das etapas seguintes da pesquisa, a fim de

verticalizar a análise observando as nuances que marcam cada uma das áreas de conhecimento envolvidas.

Sobre a transição Ensino Médio-Ensino Superior

Estudos da Sociologia clássica (BOURDIEU; PASSERON, 1964; BOURDIEU, 1980) colocaram em evidência a influência de diversos fatores socioeconômicos e socioculturais, tais como: o ambiente familiar, a idade, ou ainda, o percurso escolar anterior, sobre o sucesso estudantil. Se esses estudos foram capazes de mostrar essas tendências, muitas vezes repetidas e reconhecidas, elas não têm, entretanto, valor explicativo. De modo geral, nestes trabalhos, tudo se passa como se as “variáveis” que caracterizam os estudantes no momento de ingresso no Ensino Superior, “produzissem” e reproduzissem as desigualdades sociais na saída do sistema, independentemente do que realmente acontece com esses jovens no interior dos ciclos de formação universitária e nos caminhos traçados por eles: currículos rígidos e pouco claros, Pedagogia deficiente e, às vezes, inexistente, salas lotadas, relação professor-aluno, imprecisão das instruções veiculadas aos estudantes etc. Em outras palavras, nenhuma dessas obras realmente tomou como objeto o próprio Ensino Superior e seu real funcionamento, nem examinou os percursos reais dos estudantes reais no interior da universidade. Nenhum destes estudos se interessou

aos processos de transição entre o Ensino Médio e Ensino Superior.

A entrada na Universidade é precisamente um momento decisivo que deve ser estudado com muita atenção se se quer realmente explorar os fenômenos relacionados ao fracasso ou ao sucesso, que se desenham, principalmente, durante este período inicial de inserção na vida universitária, e que têm um impacto direto sobre a vida dos jovens e da sociedade em geral.

Além disso, os estudos sociológicos clássicos não levam em conta três fatores que parecem caracterizar o Ensino Superior: trata-se de um ensino destinado a adultos e como tal, tem problemas particulares, que devem ser estudados especificamente, em particular no que se refere à conquista da autonomia do estudante; ao fato de se constituir na etapa final de escolarização formal: se o Ensino Fundamental prepara para o Ensino Médio que prepara, a seu turno, para a Universidade, a própria Universidade prepara, em princípio, para a vida ativa; e pelo fato do ingresso no Ensino Superior ser voluntário, embora seja, cada vez menos uma escolha, mas sim uma exigência, devido inclusive, às demandas do mercado de trabalho.

Coulon (2008) mostrou em seus trabalhos que aprender o ofício de estudante significa aprender a se tornar estudante universitário. Caso contrário, esse jovem pode ser eliminado, excluído, ou ele se auto elimina dessa etapa de escolarização, pois permanece alheio às dinâmicas que caracterizam o

Ensino Superior. A entrada na vida universitária é, de fato, uma passagem, uma transição que exige uma iniciação. É preciso passar do estatuto de aluno para aquele de estudante.

Para a maioria dos jovens, a passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior é uma transição difícil, pois o sujeito entra em um novo mundo. Inversamente ao que se pode acreditar, essa transição não se configura numa continuidade do Ensino Médio. Ao contrário, o novo estudante experimenta uma série de rupturas simultâneas em relação ao mundo que conhece: ruptura familiar, geográfica, psicológica, cognitiva. Os hábitos de sua vida cotidiana mudam e, em alguns casos, essa mudança ocorre violentamente.

A mudança mais profunda se dá em relação às regras do trabalho intelectual e aos saberes. Existe, na Universidade, um número muito maior de regras importantes e eventualmente simultâneas. Além disso, essas regras são bem mais complexas. Enfim, elas são, frequentemente, articuladas entre si, de modo que o desconhecimento de uma delas significa o desconhecimento de todo um conjunto de regras. Ao mesmo tempo, quando ocorre o ingresso na Universidade, a relação aos saberes é totalmente afetada (CHARLOT, 2000). Isso ocorre, por um lado, em função da amplitude dos campos intelectuais estudados e por outro lado, por conta de uma necessidade maior de síntese; enfim, devido às conexões que se estabelecem entre o Ensino Superior, seus saberes e a atividade profissional futura.

A afiliação é, assim, uma aprendizagem que deve ser realizada para além do trabalho intelectual propriamente dito: trata-se de passar da situação de um iniciante para aquela de um especialista; passar do estado de estranhamento que caracteriza o iniciante para o estatuto daquele que tem familiaridade.

A discussão sobre afiliação nos leva a refletir sobre a abordagem da temática das transições no âmbito educacional e a compreensão e sentido atribuídos a esse termo. Para Corominas e Isus (1998, p. 156) o conceito de transição em Educação se relaciona com a ideia “de estágio ou período em que dividimos ou sequenciamos a vida de uma pessoa” estando as situações de transição referidas como “uma ponte de interconexão entre uma situação prévia e uma situação posterior entre as quais se opera a adaptação a mudança”.

Já para Sacristán (1997) a transição se refere a um momento e a experiência de viver a descontinuidade dentro da multiplicidade, diversidade e polivalência da sociedade contemporânea.

As transições, portanto, implicam em lidar com a dimensão da mudança, ou seja, sair de um contexto para se apropriar de um outro, lidar com a dimensão de processo no sentido em que o sujeito está em movimento constante e lidar com a dimensão de trajetória, posto que as transições não são irreversíveis e lineares. Assim, é possível considerar que uma transição acrescenta mudanças, ao tempo em que as mudanças nem sempre abarcam uma

transição, uma vez que esta implica processos e tem duração prolongada.

Vale observar, ainda que não seja o foco desse texto, que é possível contar com diferentes modelos teóricos que explicam as transições segundo critérios de análise próprios. De modo breve pode-se assinalar o modelo psicológico e o modelo sociocultural. O modelo psicológico centra sua análise no indivíduo enquanto agente da transição colocando em evidência os sentimentos e emoções que acompanham cada uma das etapas entendidas como uma dinâmica intrapsíquica de assimilação e integração de um novo papel ou status na própria vida (BANDURA, 2008). Já o modelo sociocultural, de modo geral, centra sua abordagem no contexto social, institucional, pessoal e também no próprio indivíduo que se movimenta frente as expectativas. Apesar de suas especificidades parece que nenhum desses aspectos deve ser desconsiderado quando se trata de compreender o fenômeno em suas múltiplas dimensões.

Assim, a reflexão em torno das transições contribui para a compreensão da passagem do Ensino Médio ao Ensino Superior, um aspecto que não deve ser negligenciado quando se analisa a dinâmica da democratização do Ensino Superior e o ingresso de novos públicos nas Universidades brasileiras.

Se ao longo desses últimos anos certa democratização do acesso ao Ensino Superior tornou-se realidade no Brasil, como também em outras partes do mundo, a democratização do acesso aos

saberes está longe de ter sido assegurada. É possível constatar, em praticamente todas as Universidades do mundo, taxas importantes de fracasso ao longo do primeiro ano de estudos universitários. Esse fracasso não afeta apenas os estudantes identificados como 'fracos' ou que enfrentaram 'dificuldades' em sua trajetória escolar previa: ele atinge, simultaneamente, os estudantes cujo percurso no Ensino Médio foi 'normal' e por vezes 'muito bom' (COULON, 2008).

A necessidade dessa afiliação ao mundo universitário afeta, portanto, todos os estudantes. Trata-se de poder identificar progressivamente, de decifrar e, em seguida, incorporar os códigos que se ocultam nas práticas e no funcionamento da Universidade. Estamos afiliados a partir do momento em que entendemos o que não é dito, vimos o que não é mostrado, desde que se "naturaliza" as evidências do mundo em que se quer viver. Essa familiaridade com as práticas universitárias não está dada para todos, mas todos devem progressivamente adquirí-la. Os estudantes devem "naturalizar" o ambiente que antes lhes era estranho.

Esse processo de "naturalização" nem sempre se mostra evidente àqueles que ingressam numa Universidade e exige um tempo nem sempre disponível à instituição e ao jovem.

Ao mesmo tempo, com o processo de interiorização e democratização do acesso ao Ensino Superior no Brasil, muitos jovens de origem popular que nele ingressam são os primeiros de suas famílias a

terem acesso a esse nível educacional. Portanto, se concluir o Ensino Médio já representa uma conquista, chegar a uma Universidade não é nada “natural”. Some-se a isso o fato de uma parte considerável desses jovens concluírem o Ensino Médio sem ao menos contar com uma orientação sobre as formas de ingresso (vestibulares, Exame Nacional de Ensino Médio, Sistema de Seleção Unificada), sobre as formações oferecidas nas instituições de nível superior e as possibilidades de atuação profissional ao término do curso (ZAGO, 2006).

De fato, a entrada na vida universitária não é vivida da mesma maneira por todos, nem tão pouco a afiliação, se considerados apenas os percursos escolares e não escolares descritos anteriormente. Contudo, independente disso, todos devem se apropriar da nova condição de estudante universitário, como um dos requisitos para seguir adiante em sua formação superior.

Observando essa perspectiva de análise sobre o processo de transição entre Ensino Médio e Ensino Superior é possível considerar que os BI's, em sua própria lógica constitutiva, procuram incorporar, sob certos aspectos, a possibilidade de uma passagem em que se viabilize a apropriação da vida universitária. Isso porque a possibilidade de ingressar na Universidade pela via de uma formação geral, que permite certa flexibilidade de percursos acadêmicos, incluindo o posterior ingresso em cursos de progressão linear pode evitar escolhas equivocadas que engendram fracasso e abandono. A experiência

do BI oferece uma situação formativa em que o jovem tem a possibilidade de definir um futuro profissional com maior embasamento, sobretudo o jovem oriundo das classes populares que pode encontrar nessa modalidade de graduação a possibilidade de frequentar o Ensino Superior e ter mais tempo para se apropriar da dinâmica universitária.

Achados da pesquisa

Como indicamos anteriormente, os dados aqui tratados resultam de questionários aplicados junto a estudantes que ingressaram no BIS, BES, BICULT entre 2015 e 2018, em parte das turmas de primeiro semestre. Foram aplicados e tabulados 255 questionários: 105 junto a estudantes do BIS (matutino), 54 no BES (matutino) e 96 no BICULT (vespertino e noturno)⁵.

O conjunto desses dados indicou a predominância do sexo feminino entre os estudantes pesquisados com 66,5%, enquanto 30,3% declarou-se do sexo masculino e apenas 3,2% não respondeu a esse item. Esse dado leva a observar que a democratização do Ensino Superior ampliou o acesso

5 É importante destacar que os Centros têm Projetos Pedagógicos específicos que resultam na oferta diferenciada tanto na quantidade como nos turnos para ingressantes na UFRB. No CCS a oferta de turmas de primeiro semestre se concentra no período matutino. No CETENS a oferta de turmas de primeiro semestre se concentra no período vespertino havendo a oferta de apenas uma turma por semestre acadêmico. Já no CECULT essa oferta ocorre nos períodos vespertino e noturno havendo, portanto, a oferta de duas turmas de primeiro semestre.

especialmente para as mulheres, já que há uma proporção maior de mulheres que concluem o Ensino Fundamental e Ensino Médio e, também, o Ensino Superior. Dados do Censo da Educação Superior 2018 divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que as mulheres correspondem a 61% do total de concluintes dos cursos superiores de graduação (INEP, 2018).

Quanto à idade cerca de 62% dos pesquisados tinham menos de 24 anos no momento da aplicação dos questionários, ao mesmo tempo em que cerca de 30% se encontrava entre 25 e 35 anos. Os estudantes maiores de 35 anos no momento de ingresso na UFRB correspondiam a 8%. Ao comparar esses dados com a faixa etária considerada 'padrão' para ingresso no Ensino Superior (entre 17 e 19 anos) observa-se a defasagem que a incidência de uma faixa etária mais elevada indica.

Considerando que a UFRB é uma Instituição multi *campi* interessa saber sobre o registro de dados quanto a origem geográfica dos estudantes. Isso porque, não poucas vezes, o ingresso no Ensino Superior se faz acompanhar do deslocamento dos jovens para outras localidades gerando o distanciamento da família de origem, situação que implica em um processo paralelo de adaptação, além daquele relativo ao processo de afiliação à vida acadêmica.

Dessa forma, os dados relacionados a esse aspecto registram uma grande dispersão nas indicações obtidas num total de 45 diferentes cidades

localizadas na Bahia e também em outros estados. Dentre as cidades baianas, Feira de Santana emerge como cidade de origem de 17,5% dos estudantes, seguida por Salvador com 10,6%, Santo Antônio de Jesus com 7,1% e Santo Amaro com 5,9%. Se forem consideradas as cidades localizadas em outros estados brasileiros há estudantes originários dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Dados do Censo da Educação Superior em 2018 indicam que 33.929 (11%) “dos novos alunos das instituições federais se matricularam em uma unidade da federação diferente daquela de sua residência”. Dentre os estados da federação que mais ‘exportam’ estudantes figuram São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, assim os dados da pesquisa local confirmam uma tendência nacional. Por outro lado, os estados que mais recebem novos estudantes são Minas Gerais, Paraná e Paraíba.

Apesar da dispersão observada anteriormente, no momento em que os questionários foram aplicados 82,5% dos estudantes declararam morar na mesma cidade em que cursavam os respectivos BI's ao tempo em que 17,5% indicou moradia em cidade distinta daquela em que estudava. O cenário relativo à cidade de origem e local de moradia aponta para a mobilidade que o ingresso na vida universitária ensejou para os jovens pesquisados. Esse aspecto impacta as políticas de assistência estudantil em todo o sistema universitário (federal) brasileiro e produz reflexos importantes sobre o processo de afiliação universitária dos jovens, o que inclui dinâmicas de

aprendizagem mais autônomas que envolvem o ingresso numa lógica institucional universitária (GARRIDO, MERCURI, 2011).

Outro aspecto investigado relaciona-se a vinculações religiosas. Sobre esse ângulo a heterogeneidade religiosa também se fez registrar. A predominância da religião católica, 38,5%, é seguida por aqueles que se declaram evangélicos com 23,5% e, em seguida pelos que indicam não ter religião 21,0%. Ao espiritismo com 6,2% segue-se o candomblé com 5,8%. Esse aspecto, pouco observado nos estudos sobre Ensino Superior, pode contribuir para compreender as dinâmicas de socialização e mesmo de abandono (FERREIRA; PINTO; NETO, 2012).

Outra dimensão que não deve ser negligenciada e corresponde a recortes sociológicos mais clássicos trata do perfil socioeconômico da família de origem. Desse modo os estudantes foram questionados quanto à condição econômica de suas famílias: 48,5% dos investigados declarou pertencer a famílias de classe média baixa, 35,7% a famílias de classe média e 15,0% a famílias pobres, havendo apenas 0,8% de estudantes que não respondeu a esse quesito.

É fato que apesar da gratuidade da formação oferecida pelas Universidades federais, os estudos superiores implicam em gastos cotidianos suplementares: transporte, alimentação, fotocópias etc. Para sustentar essas despesas (e outras como vestimenta, saúde etc.) os estudantes indicam contar com o suporte de suas famílias numa proporção de

60% dos envolvidos na investigação (MORENO; SOARES, 2014; NOGUEIRA, 2006).

Sobre a “origem escolar” temos que 67% dos pesquisados cursou integralmente, ou a maior parte do Ensino Médio em instituições da rede pública de ensino, enquanto 33% em instituições particulares. Portanto, o público que ingressa nos Bacharelados pesquisados é majoritariamente egresso da escola pública, aspecto que evidencia não só a mudança do perfil dominante do estudante universitário, para o que a UFRB é um exemplo, como também a importância de atentar para o processo de transição entre Ensino Médio e Ensino Superior.

Quanto à escolaridade das mães dos estudantes temos que 2,4% nunca frequentou a escola, 10,6% concluiu o Ensino Fundamental enquanto 17% não conseguiu concluir essa etapa. Por outro lado, 32,9% concluiu o Ensino Médio e apenas 3,5% não concluiu. Cerca de 12,9% das mães concluiu o Ensino Superior, mas 4,7% não obteve o mesmo êxito nessa formação. A pós-graduação foi concluída por 14,1% das mães e 1,2% deixou esse curso inconcluso.

Já entre os pais registrou-se a mesma taxa de não frequência à escola observada entre as mães, ou seja, 2,4%. Dentre os pais 11,8% concluiu o Ensino Fundamental enquanto 22,4% não chegou a finalizar. O Ensino Médio foi obtido por 36,5% dos pais e 9,4% deles não concluiu. Já para o nível superior 9,4% obteve o diploma e 3,5% desistiu antes de obter a certificação. Quanto à pós-graduação 2,4%

chegou a concluir essa etapa e para esse mesmo percentual de pais (2,4%) não se obteve resposta.

Como os dados indicam, as mães traçaram um caminho escolar mais longo, chegando em maior proporção a concluir o Ensino Superior, ainda que o Ensino Médio completo seja o nível de escolaridade que predomina entre pais e mães. Em que pese as mudanças no papel social de gênero no âmbito da família contemporânea, tradicionalmente, ainda são as mães que assumem a tarefa do acompanhamento da vida escolar dos filhos e as pesquisas têm mostrado que mães com escolaridade mais elevada tendem a desenvolver estratégias para assegurar uma maior e melhor escolaridade dos filhos (VIANA, 2000).

É fato que a escolaridade dos pais não determina a trajetória escolar dos filhos, mas a baixa escolaridade das famílias é um dado que não pode ser desprezado, inclusive para melhor analisar as dificuldades indicadas pelos estudantes ao ingressarem no Ensino Superior. Em geral, as famílias dos meios populares tendem a investir menos numa escolarização prolongada de seus filhos. Isso porque consideram que eles têm chances limitadas de sucesso escolar, bem como de mobilidade social ascendente pela via da escola posto que não dispõem do capital cultural hegemônico como herança a transmitir a seus filhos (BOURDIEU, 1998).

Ao mesmo tempo, tal como assinala Thin (2006), os filhos dessas famílias podem ainda, sofrer os reflexos desfavoráveis em sua escolarização por terem

sido socializados em modos de socialização que conflitam com aqueles adotados pela escola.

Quanto à transição entre Ensino Médio e Ensino Superior, 56% dos pesquisados assinalou ter sido “difícil” e 41% dos estudantes classificou como uma transição “fácil”. Contudo, quando perguntados sobre quais as principais dificuldades enfrentadas, apenas 3% indicou não ter tido qualquer dificuldade.

Entre as dificuldades apontadas, a superação das lacunas deixadas pela formação obtida no Ensino Médio representou 29% das respostas registradas. Como lacunas do Ensino Médio, os estudantes indicaram: dificuldades relacionadas à leitura e interpretação de textos, ao domínio da expressão escrita que permita a elaboração das atividades demandadas dentro dos padrões de formatação e conteúdo esperados, dificuldade quanto à expressão oral no que toca a habilidade para sistematizar a exposição de conteúdos que exigem a síntese das ideias e leituras realizadas e, também, um frágil domínio da linguagem matemática.

Se considerados os aspectos em torno dos quais se concentram as outras dimensões das dificuldades elencadas, tem-se como questões principais a gerência do tempo disponível para realização do volume de atividades a realizar, como mais um desafio a ser enfrentado pelos estudantes com 33% de indicações. Paralelamente, 16% dos jovens indicou que compreender a própria estrutura do Bacharelado Interdisciplinar é uma outra dificuldade já que a graduação em ciclos é uma experiência

relativamente recente e pouco discutida ao longo do Ensino Médio.

Podemos observar certa coerência entre os dados relativos à escolaridade dos estudantes e de seus pais e a natureza das dificuldades que emergem dos dados. Ao mesmo tempo, a oferta recente de Cursos de Bacharelados Interdisciplinares ainda se constitui uma novidade numa região cuja experiência universitária se caracteriza pela oferta de cursos de formação linear.

Quando perguntados sobre o próprio desempenho ao longo do primeiro semestre de estudos, 54,1% indicou que “levou os estudos a sério” e se engajou na realização das tarefas solicitadas, enquanto 44,7% dentre eles admitiu que poderia ter se empenhado e estudado mais ao longo do período. Nenhum dos jovens indicou ter adotado uma postura descomprometida em relação aos estudos e apenas 1,2% deixou de responder a questão.

Quando as dificuldades, foram questionadas em relação aos componentes curriculares do primeiro período, os resultados obtidos dialogam diretamente com aquelas associadas às lacunas do Ensino Médio mencionadas anteriormente e se concentram em componentes que discutem temáticas de modo transversal, perspectiva pouco utilizada no Ensino Médio.

O perfil geral dos estudantes que ingressaram nos BI's apresentado aqui, evidencia que as desigualdades socioeducacionais não são superadas pela entrada de jovens das classes populares na

Universidade tal como nos assinalam Bourdieu e Champagne (1993), Duru-Bellat (2003), dentre outros estudiosos. Como se procurou assinalar mediante a análise dos dados, o ingresso desses jovens na vida universitária parece ocorrer sob o efeito do “espelho retrovisor”, ou seja, eles avançam na trajetória escolar em direção ao Ensino Superior mas não se afastam das “imagens” e heranças deixadas pelo Ensino Médio.

Procurou-se, assim, uma aproximação da condição de estudante experimentada por esses jovens evidenciando os novos e velhos impasses e contradições da Educação brasileira. Ao mesmo tempo, os aspectos assinalados mediante os dados sistematizados, indicam uma série de aspectos que merecem ser considerados na implementação e/ou adequação de dispositivos pedagógicos que visem cooperar no processo de transição e afiliação universitária.

Para continuar refletindo

Certamente parte da “nova” população que ingressa no Ensino Superior mediante o processo de democratização e interiorização do Ensino Superior brasileiro encontra-se representada nessa pesquisa: egressos do Ensino Médio público oriundos de famílias que não dispõem de alto nível de escolaridade e oriundos de cidades do interior.

O perfil dominante que emerge dos dados aqui apresentados indica o estudante universitário de “novo tipo”: ele é do sexo feminino, em situação de

defasagem idade-série, que se deslocou de sua cidade de origem para assegurar realização de um curso universitário, são católicas e seus pais concluíram o Ensino Médio. Experimentam uma difícil transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior enquanto buscam meios para gerir o tempo frente as múltiplas demandas da vida universitária, ao mesmo tempo em que procuram melhor compreender a estrutura do BI em que estão inseridas, sem esquecer dos esforços para superar as lacunas formativas que herdaram do Ensino Médio público.

A presença desse estudante de “novo tipo” nas instituições de Ensino Superior, em especial nas Universidades federais reconhecidas pela forte concorrência, é uma das novidades da realidade do ensino universitário brasileiro. A própria condição de algo novo evidencia-se, também, pela natureza recente e ainda, insuficiente, das pesquisas que se dedicam a acompanhar e compreender esse fenômeno socioeducacional em suas múltiplas e entrecruzadas dimensões.

A presença dessa população nas salas de aula das Universidades tem colocado em evidência um desafio pedagógico de monta, uma vez que a perspectiva do ensino, em seus diferentes níveis, é a construção de processos de aprendizagem capazes de produzir o que se convencionou chamar de sucesso acadêmico. Nesse caso, trata-se de construir o sucesso acadêmico numa situação em que estudantes de “novo tipo” se deparam com estruturas universitárias ainda de “velho tipo”.

Esse panorama significa, no mínimo, um duplo desafio. Por um lado, o desafio posto aos estudantes que ingressam na vida universitária e se deparam com a tarefa de simultaneamente, superar as lacunas da Educação básica e responder às exigências da vida universitária; por outro lado, existe a instituição universitária que busca estratégias, mais ou menos efetivas e sistematizadas, para viabilizar a permanência e o sucesso daqueles que conquistam uma vaga através de ações de suporte financeiro e pedagógico.

É nesse contexto que os dados aqui apresentados, ainda que de forma breve e geral, pretendem contribuir para melhor compreender a amplitude da diversificação do perfil do estudante universitário e seus desdobramentos, sobre a concepção de democratização do Ensino Superior brasileiro, ensejando a possibilidade de reflexão e avaliação em torno das ações empreendidas no intuito de produzir a permanência e o sucesso acadêmico (e profissional) dessa população.

Referências bibliográficas

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In A. BANDURA, R. G. AZZI & S. POLYDORO (Orgs.), **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**. Éditions de Minuit: Paris, 1980.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Les exclus de l'intérieur?. In : BOURDIEU, P. (Org.). **La Misère du Monde**. Paris: Seuil, 1993.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior. REUNI: reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais. Brasília, DF, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COROMINAS, E. R.; ISUS, S. Transiciones y Orientación. **Revista de Investigación Educativa**, v. 2, n.16, p.155-184, 1998

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DURU-BELLAT, M. **Les inégalités sociales à l'école**: gèneses et mythes. 2. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

FERREIRA, A. V.; PINTO, M. C.; NETO, F. Religiosidade e bem-estar em estudantes portugueses, moçambicanos, angolanos e brasileiros. **II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"**. Braga, Universidade do Minho, 2012.

GARRIDO, E. G.; MERCURI, E. A moradia estudantil universitária como tema na produção científica nacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v.17, n. 1, janeiro/junho, p. 87-95, 2013.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Modulo Educação), 2019. Brasília, DF, 2019.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Brasília, DF, 2012.

MINISTÉRIO da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em

<https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2020.

MORENO, P. F.; SOARES, A. B. O que vai acontecer quando eu estiver na universidade? Expectativas de jovens estudantes brasileiros. **Aletheai**, Canoas, n. 45, dez, 2014.

NEIVA, K. M. C. **Processos de escolha e orientação profissional**. São Paulo: Vetor, 2007.

NOGUEIRA, M. A. Escola e família na contemporaneidade: meandros de uma relação. **Educação & Realidade**. v.31, n.2, :p.155-170, jul./dez. 2006.

SACRISTÁN, J. G. **La transición a la educación secundaria**. Madrid: Morata, 1997.

TEIXEIRA, A.; KILLINGER, C. L. Expansão e democratização do ensino superior na Bahia: a implantação da Universidade Federal do Sul da Bahia e as expectativas dos alunos do ensino médio público. **POIÉSIS** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 9, 2015.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: Confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G. & ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola: trajetórias da escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.32, p.226-237, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

capítulo 5

EGRESSOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DE VIÇOSA NA UFV: DISTRIBUIÇÃO NOS CURSOS E SITUAÇÃO ACADÊMICA AO FINAL DO PRIMEIRO ANO

Isabela Berbert da Guia

Wania Guimarães Lacerda

Thaís Almeida Cardoso Fernandez

Introdução

Neste capítulo é feita a descrição e análise da distribuição de estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa (MG) nos cursos de graduação da Universidade Federal de Viçosa (UFV) em 2016, de acordo com as modalidades de ingresso e situação acadêmica desses estudantes ao final do primeiro ano¹. A escolha do ano de 2016 se deve ao fato de que esse foi o primeiro ano em que a UFV reservou 50% das

1 Este trabalho tem como base uma pesquisa empírica, cujo objetivo foi compreender e analisar o processo de escolha do curso superior no contexto de uma cidade média universitária por estudantes que concluíram o Ensino Médio em escolas públicas na cidade de Viçosa realizada com o apoio da CAPES por meio da concessão de bolsa de mestrado no período de março de 2016 a março de 2018.

vagas dos cursos de graduação para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas². Os dados secundários analisados³ se referem a 389 estudantes egressos de oito escolas públicas de Ensino Médio de Viçosa, que ingressaram nos cursos de graduação da UFV, *campus* Viçosa, no ano de 2016.

As indagações que deram origem à pesquisa foram: Como se distribuem os egressos de escolas públicas de Viçosa entre os cursos de graduação da UFV? Quais as modalidades de ingresso na UFV desses estudantes? Qual a situação acadêmica desses estudantes ao final do primeiro ano do curso? Elas foram formuladas tendo como pano de fundo os contextos de expansão da Educação superior brasileira e de democratização das oportunidades de acesso, e tendo em vista a persistência de desigualdades sociais, culturais, de gênero e de pertencimento etnicorracial quando se observa a distribuição dos estudantes pelos diferentes cursos de graduação nas Universidades públicas.

A expansão do número de vagas no Ensino Superior brasileiro e a democratização das oportunidades de acesso por meio, por exemplo, com a adoção do SiSU e implementação das políticas de

2 A UFV ofertou em 2016, no campus de Viçosa, lócus da pesquisa, 45 cursos de graduação, tendo reservado um total de 1.550 vagas para estudantes egressos de escolas públicas, conforme estabelecido na Lei 12.711, de 2012.

3 Esses dados foram obtidos junto à Diretoria de Registro Escolar da Pró-Reitoria de Ensino da UFV.

ação afirmativa, permitiram que grupos historicamente excluídos chegassem à Educação superior, mas como já mencionado, esse acesso ocorreu de forma desigual. De acordo com Ribeiro e Schlegel (2015), analisando os dados de 1960 a 2010, ocorreu no Brasil a estratificação horizontal. Esses autores identificaram o aumento significativo da participação feminina e de negros na Educação superior, mas foram os cursos de menor prestígio que incluíram mais mulheres, pretos e pardos.

Um elemento explicativo da estratificação horizontal na Educação superior brasileira pode ser encontrado no processo de escolha do curso superior. Para Nogueira (2004, p. 76) nesse processo

o modo como determinado ator escolhe seu curso superior, as crenças, os valores, os objetivos que ele mobiliza nessa escolha, tudo seria definido a partir de seu *habitus*, e este, por sua vez, refletiria a posição social de origem do ator.

Dessa forma, a tendência geral é de que sujeitos de meios sociais favorecidos escolham cursos mais rentáveis (econômica e culturalmente), prestigiosos e seletivos, pois foram socializados em condições propícias a esse destino. Por sua vez, os estudantes de meios sociais desfavorecidos tenderiam a escolher cursos menos rentáveis, de menor prestígio social e menos seletivos, dentre outras razões, devido à pertença social, à autosseleção e às disposições incorporadas de seu meio social (NOGUEIRA, 2004).

O processo de escolha do curso superior é afetado também pelas redes de relações sociais do estudante e de sua família e pelas dinâmicas do contexto educacional local. No caso específico da cidade de Viçosa – uma cidade média universitária – Lacerda e Oliveira (2017), destacaram que as redes de relações sociais e a posse de capital social são favorecidas pela reduzida dimensão da área urbana; pela existência de bairros com composição social heterogênea; pela localização central da UFV e concentração das ofertas de emprego no centro da cidade; pela presença de uma via pública no *campus* e circulação da população nesse espaço e possibilidades de contato com a comunidade acadêmica e de interação entre trabalhadores altamente qualificados e outros menos qualificados, tanto no *campus* quanto na cidade. Tais condições parecem favorecer o incremento do capital social dos sujeitos que nela residem, mesmo no caso daqueles pertencentes às camadas sociais menos favorecidas, levando-os à constituição de disposições a agir e aspirações educacionais que favoreçam os percursos escolares longevos.

Este capítulo divide-se em duas seções. Na primeira é apresentada a distribuição dos estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa nos cursos de graduação da UFV. Na segunda seção são apresentados os dados relativos às modalidades de ingresso nos cursos de graduação e a situação acadêmica dos mesmos ao final do primeiro ano de curso.

A distribuição dos estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa nos cursos de graduação da UFV

Em 2016, 3.099 estudantes matricularam-se nos 45 cursos de graduação da UFV, campus Viçosa. Dentre estes, 80% (n=2.478) cursaram o Ensino Médio em outras cidades, e 20% (n=621) cursaram esta etapa da Educação básica em estabelecimentos públicos e privados da cidade de Viçosa. Entre os 621 estudantes egressos de estabelecimentos da cidade, 389⁴ cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas.

Os 389 estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas de Viçosa frequentaram nove estabelecimentos, sendo um municipal, do qual se originaram dois estudantes (0,5%). De sete estabelecimentos públicos estaduais, se originaram 328 estudantes (84,3%); e de um federal, 59 estudantes (15,2%). Entre os estabelecimentos estaduais, o Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) Dr. Altamiro Saraiva oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime semi-presencial, e certificação de conclusão do Ensino fundamental e médio. Devido a essa particularidade esse estabelecimento é analisado, posteriormente, em seção separada dos demais estabelecimentos estaduais.

4 Considerando o total de ingressantes em 2016 nos cursos de graduação do campus de Viçosa – 3.099 estudantes, o total de 389 representa 12,55% do total de ingressantes.

O Quadro 1 a seguir, mostra a distribuição dos estudantes de cada estabelecimento de Ensino Médio público de Viçosa que ingressou na UFV no ano de 2016.

Quadro 1 - Distribuição de egressos de escolas públicas de Viçosa entre os cursos de graduação da UFV em 2016.

Estabelecimentos públicos de ensino médio de Viçosa	Dependência Administrativa	Ingressantes na UFV em 2016
Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) Dr. Altamiro Saraiva	Estadual	50
EE Alice Loureiro	Estadual	17
EE Dr. Raimundo Alves Torres	Estadual	141
EE Effie Rolfs	Estadual	74
EE José Lourenço de Freitas	Estadual	7
EE Raul de Leoni	Estadual	10
EE Santa Rita de Cássia	Estadual	29
CAp-Coluni	Federal	59
EM de Viçosa de 2º Grau	Municipal	2
TOTAL		389

Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar da UFV, 2017.

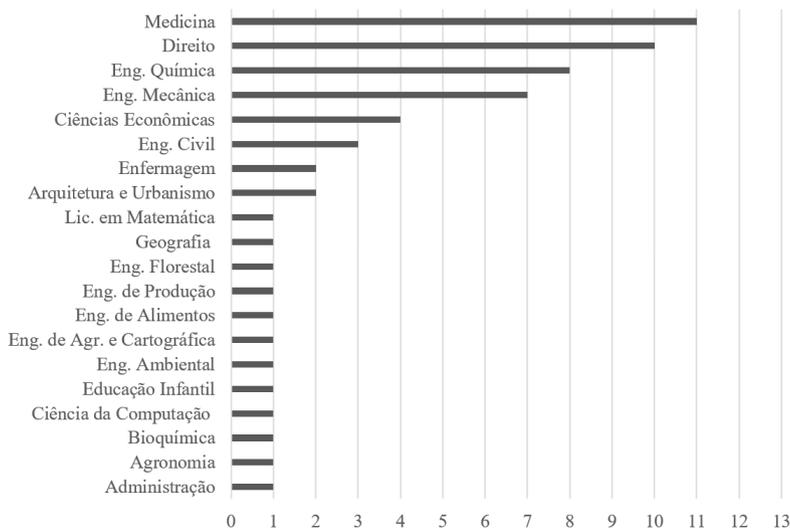
Os egressos do CAp-Coluni na UFV

O CAp-Coluni localiza-se no *campus* da UFV. Desde 2007 o colégio destaca-se no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), obtendo as melhores médias entre os estabelecimentos públicos do país. O bom desempenho dos estudantes do CAp-Coluni no ENEM e em vestibulares seletivos propiciou ao estabelecimento alto prestígio e reconhecimento (LACERDA, 2012; GOMES; NOGUEIRA, 2017).

A excelência acadêmica do CAp-Coluni, de acordo com Gomes e Nogueira (2017), está ligada à

alta qualificação docente; ao rigoroso exame de seleção para ingresso que contribui para os resultados acadêmicos obtidos; à carga horária total de aulas mais elevada, possibilitando a oferta de disciplinas como Física experimental e técnicas de laboratório de Biologia e Química e às práticas disciplinares diferenciadas adotadas pelo estabelecimento. Além disso, o Colégio possui condições materiais e de infraestrutura privilegiadas.

Figura 1- Distribuição dos estudantes egressos do CAP-Coluni entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

Os 59 estudantes egressos do CAP-Coluni distribuíram-se em 20 cursos de graduação, porém, 61% (n=36) concentraram-se em quatro deles:

Medicina (n=11), Direito (n=10), Engenharia Química (n=8) e Engenharia Mecânica (n=7), considerados de elevado prestígio social (Figura 1). Esses cursos também apresentaram os maiores pontos de corte para ingresso no processo seletivo de 2016. Dentre os estudantes egressos desse estabelecimento, 58% (n=34) eram do sexo feminino e 42% (n=25) do sexo masculino.

Os cursos de Direito e Medicina da UFV figuram entre os dez cursos com maior porcentagem de estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa e estão nessas posições principalmente devido ao ingresso de estudantes do CAp-Coluni. Dos 16 ingressantes no curso de Direito, 10 são egressos desse estabelecimento; no curso de Medicina eles são 11 dentre os 12 ingressantes. Além desses, quatro dos cinco estudantes de Engenharia Civil; sete dos oito estudantes de Engenharia Mecânica e todos os oito estudantes de Engenharia Química são egressos do CAp-Coluni. Destaca-se que a maior parte dos estudantes egressos de estabelecimentos federais seletivos são oriundos de estratos sociais favorecidos (NOGUEIRA et al., 2017) e possuem disposições favoráveis à dedicação aos estudos e tendem a escolher estabelecimentos e ramos de ensino que sejam mais prestigiados e confirmam maior retorno simbólico e econômico (NOGUEIRA, 2004; BOURDIEU, 2015a; BOURDIEU; PASSERON, 2015). No caso da UFV, Henrique (2016), ao analisar os estudantes que ingressaram nas vagas reservadas em 2013, observou que os egressos de estabelecimentos públicos

federais se dirigiram, em maioria, para cursos de maior prestígio.

De acordo com o INEP (2016b) o indicador do nível socioeconômico desse estabelecimento em 2015 era “alto”, sendo o nível mais elevado entre os estabelecimentos de Ensino Médio públicos de Viçosa. Além disso, os estudos de Gomes (2017) e Gomes e Nogueira (2017) ao analisarem a ocupação dos pais dos estudantes desse estabelecimento entre os anos de 2007 e 2015, apontaram que a maioria se enquadrava em profissões intelectuais e científicas, técnicos de nível médio e trabalhadores do setor administrativo e de serviços. Quanto à escolarização, a maior parte possuía diploma de Ensino Médio ou Ensino Superior, e as mães possuíam formação superior aos pais. Com relação à renda, em 2015, 15,3% das famílias dos estudantes do CAp-Coluni possuíam renda bruta mensal de até dois salários mínimos; 33,3% entre dois e cinco salários mínimos; e 51,3% possuíam renda superior a cinco salários mínimos (GOMES; NOGUEIRA, 2017).

Além da maioria dos egressos do CAp-Coluni ter optado por cursos de elevado prestígio social, 75% (n=44) ingressaram nas modalidades de vagas reservadas. Entre esses, o ingresso foi mais expressivo na modalidade 3, reservada para estudantes pretos, pardos e indígenas que não declaram renda.

Dois estudantes do CAp-Coluni ingressaram em cursos de baixo prestígio social, que apresentaram os menores pontos de corte para ingresso em 2016, sendo Educação Infantil e Licenciatura em

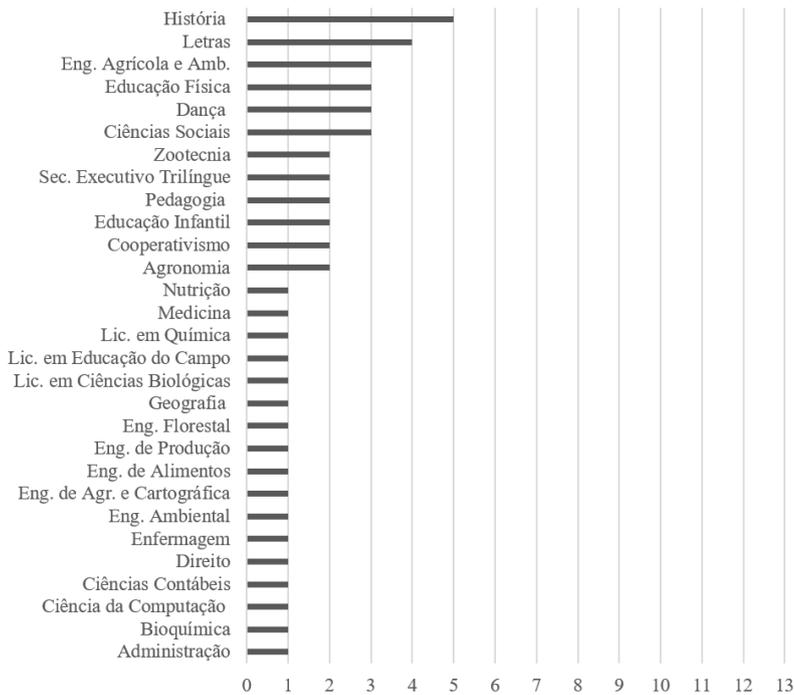
Matemática. A estudante do curso de Educação Infantil ingressou aos 31 anos e foi desligada em 2017. O estudante da Licenciatura em Matemática ingressou aos 45 anos e continuava matriculado em 2017. O ingresso com idade mais elevada indica que se trata, nesses casos, do ingresso no segundo curso de graduação.

Os egressos do CESEC Dr. Altamiro Saraiva na UFV

O CESEC Dr. Altamiro Saraiva, localizado no centro da cidade, apresenta um diferencial com relação às demais escolas estaduais de Viçosa. Esse estabelecimento oferta a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em regime semipresencial. Nessa modalidade podem se matricular jovens e adultos acima de 18 anos que não cursaram ou não concluíram as etapas da Educação básica.

Os 50 estudantes egressos do CESEC Dr. Altamiro Saraiva distribuíram-se entre 29 cursos de graduação. Os cursos que apresentaram maior número de estudantes desse estabelecimento foram História (n=5), Letras (n=4), Ciências Sociais (n=3), Dança (n=3), Educação Física (n=3) e Engenharia Agrícola e Ambiental (n=3) (Figura 2). Excetuando-se Engenharia Agrícola e Ambiental, os demais cursos citados são de baixo prestígio social. Dentre os egressos desse estabelecimento 36% (n=18) eram do sexo feminino e 64% (n=32) do sexo masculino.

Figura 2 - Distribuição dos estudantes egressos do CE-SEC Dr. Altamiro Saraiva entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

Os estudantes do CESEC, de modo geral, apresentam trajetórias escolares marcadas por rupturas. São estudantes que por diferentes fatores deixaram a escola e posteriormente, retornaram para concluir a Educação básica. A interrupção dos estudos, em muitos casos se deu pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho. O fato desses estudantes frequentarem um estabelecimento público, é um

indício de que a origem social desses estudantes é desfavorecida. As características dos percursos escolares e o reconhecimento de que a origem social é um dos principais fatores que influenciam a escolha do curso superior (BOURDIEU; PASSERON, 2015) explicam certa tendência de que os estudantes egressos do CESEC ingressem em cursos de baixo prestígio social.

Além disso, esses cursos geralmente apresentam menor nota de corte para ingresso, o que oportuniza o acesso. A possibilidade de verificação da colocação do candidato com relação aos demais concorrentes, para o mesmo curso, favorece a escolha pelo possível. Quando a nota obtida não é suficiente para admissão no curso desejado, o estudante reorienta sua escolha para uma opção na qual a nota de corte seja menor, e o ingresso possível (NOGUEIRA et al., 2017).

Cabe destacar, como observado na Figura 2, que alguns estudantes egressos desse estabelecimento ingressaram em cursos de elevado prestígio social, como Direito, Engenharia de Produção e Medicina. Esse dado incomum pode ser um indício de que indivíduos que não cursaram integralmente o Ensino Médio em estabelecimentos públicos estejam usando a certificação pelo CESEC como estratégia para ingressarem nas vagas reservadas em cursos mais concorridos.

Os egressos dos estabelecimentos públicos estaduais de ensino médio de Viçosa na UFV

Dos 45 cursos de graduação que ofertaram vagas em 2016, apenas quatro não receberam nesse ano egressos de escolas estaduais de Viçosa: Engenharia de Produção, Engenharia Química, Medicina e Secretariado Executivo Trilíngue. Nos cursos de Agronomia, Educação Infantil, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química, Geografia e Zootecnia ingressaram estudantes de cinco dos seis estabelecimentos estaduais de Ensino Médio de Viçosa. Nos cursos de Agronegócio, Ciências Contábeis, Educação Física, Engenharia Florestal e Licenciatura em Matemática, ingressaram estudantes de quatro estabelecimentos estaduais de Ensino Médio da cidade.

Com relação ao curso de Agronomia é importante ressaltar que este se caracteriza como um curso de elevado prestígio social pelos retornos financeiros e simbólicos proporcionados, e pelo fato de que esse curso na UFV, expressa a tradição da Universidade na área das Ciências Agrárias. No cenário nacional há décadas a UFV apresenta-se como referência em pesquisa e desenvolvimentos em tecnologias no setor agropecuário (GALINARI, 2010).

Mesmo com o prestígio, a nota de corte para ingresso no curso de Agronomia não figura entre as mais altas, ocupando a 23ª posição entre 45 cursos. O fato de o curso ofertar 210 vagas anualmente, frente à média de 50 vagas dos demais, pode ser

um dos fatores que o tornam atrativo. Em conjunto, o elevado número de vagas, a baixa nota de corte para o ingresso, a tradição agrícola da região, a presença de familiares que atuam na área rural ou que desenvolvem funções ligadas ao setor agrícola, parecem favorecer o ingresso de estudantes egressos de escolas estaduais de Viçosa na Agronomia. Esse curso apresentou o maior número de ingressantes oriundos de escolas públicas de Viçosa no ano de 2016, 28 estudantes, sendo deste total, 25 egressos (90%) cursaram o Ensino Médio em estabelecimentos públicos estaduais.

Os egressos da EE Alice Loureiro na UFV

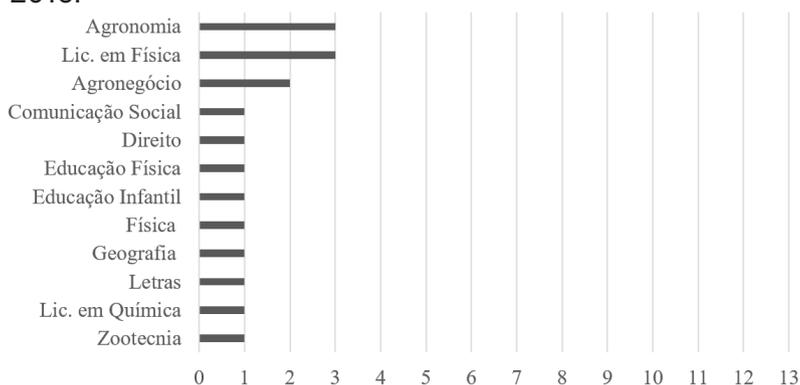
A EE Alice Loureiro, em 2015, ofertava o Ensino Fundamental e Médio, atendendo a 615 estudantes, dos quais 178 estavam matriculados no Ensino Médio, divididos em cinco turmas.

Essa escola situa-se no bairro Novo Silvestre. Parte do bairro apresenta baixo Índice de Desenvolvimento Humano e baixa renda média *per capita*, outra parte, devido principalmente à presença do Condomínio Parque do Ipê, apresenta indicadores de desenvolvimento mais favoráveis (ABREU, 2011). De acordo com Lacerda (2012) existem indícios que esse estabelecimento de ensino é evitado por famílias residentes no bairro que se mobilizam mais intensamente em favor do prolongamento dos percursos escolares de seus filhos.

Os 17 estudantes egressos da EE Alice Loureiro distribuíram-se entre 12 cursos de graduação. A

maior concentração de estudantes desse estabelecimento foi encontrada nos cursos Agronomia (n=3), Licenciatura em Física (n=3) e Agronegócio (n=2). Os demais estudantes distribuíram-se individualmente entre sete cursos (Figura 3).

Figura 3 - Distribuição dos estudantes egressos da EE Alice Loureiro entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

A maioria dos estudantes desse estabelecimento ingressou em cursos de baixo prestígio social, com exceção para o curso de Direito, que goza de elevado prestígio social, e Agronomia. Nenhum estudante desse estabelecimento ingressou em cursos de engenharia e seis (35%) ingressaram em cursos de licenciatura. Dentre os estudantes egressos desse estabelecimento, sete eram do sexo feminino e 10 do masculino.

Os estudantes da EE Alice Loureiro parecem ainda encontrar barreiras para ingressarem em

cursos de maior prestígio social, mesmo em um contexto de democratização do acesso. Apesar do bairro onde se localiza a escola apresentar um perfil social heterogêneo, as famílias com condições sociais mais favoráveis e as famílias mais mobilizadas na escolarização, enviam seus filhos para estabelecimentos privados e mais reputados na cidade. Dessa forma, a tendência é que os estudantes que frequentem a escola sejam pertencentes a estratos sociais menos favorecidos, cujas famílias optam por manter os filhos na escola devido à proximidade da residência, evitando gastos com transporte, por exemplo. Dessa forma, a composição socialmente homogênea do alunado dessa escola, não favorece a constituição de disposições e aspirações de prolongamento do percurso escolar entre esses estudantes (RETAMOSO; KATZMAN, 2008). Assim, o caso da estudante egressa dessa escola pública que ingressou no curso de Direito da UFV é atípico.

Cabe destacar que apenas dois estudantes, dentre os 17 egressos dessa escola que ingressaram na UFV em 2016, o fizeram na idade considerada modal. Esse fato indica que os percursos da maioria desses estudantes como foi linear, mas marcados possivelmente por interrupção após o término do ensino médio, seja por necessidade de buscar uma ocupação no mercado de trabalho ou por não conseguirem ingressar no ensino superior na primeira ou segunda apresentação ao processo seletivo.

Considerando as carreiras escolhidas pelos estudantes da EE Alice Loureiro e as informações a

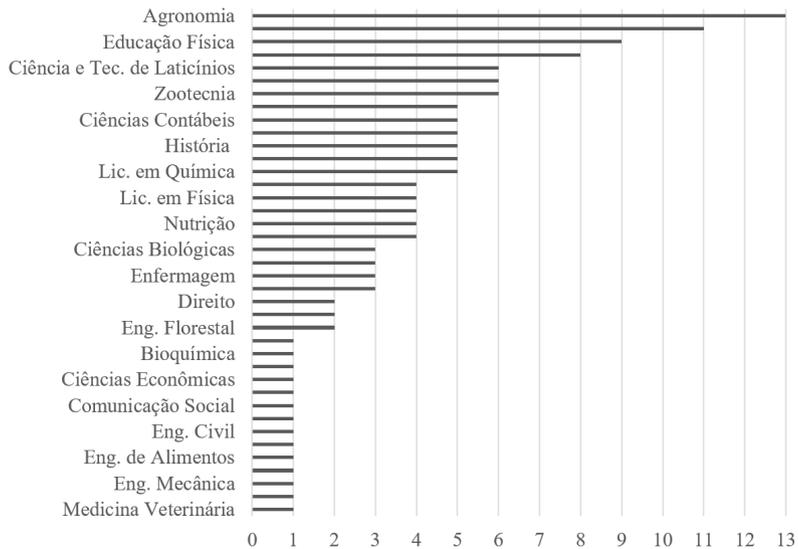
respeito da escola e do bairro observa-se que, em sua maioria, os estudantes egressos dessa escola pertencem a estratos sociais menos favorecidos, cuja escolha do curso superior, mediada pelo *habitus* de classe, os direciona para cursos de menor prestígio social, além do fato de que eles não se encontram em condições de efetivar escolhas escolares em cursos de graduação seletivos.

Os egressos da EE Dr. Raimundo Alves Torres na UFV

A Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres, a maior da cidade em termos de estrutura e número de estudantes, ofertava em 2015 os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Atendia a 1.252 estudantes, dos quais 859 estavam matriculados no Ensino Médio (SIMAVE, 2015). A escola localiza-se no bairro Bela Vista, que apresenta baixos índices de desenvolvimento (ABREU, 2011), e recebe um público de diferentes locais da cidade (LACERDA, 2012). Essa escola encontra-se em uma área vizinha ao centro e muito próxima à UFV.

Os 141 egressos da EE Dr. Raimundo Alves Torres distribuíram-se em 39 cursos de graduação da UFV em 2016. Dentre esses, 69 eram do sexo feminino e 72, do masculino. Os cursos que se destacaram com relação ao número de estudantes desse estabelecimento foram: Agronomia (n=13), Cooperativismo (n=11), Educação Física (n=9) e Pedagogia (n=8), como mostra a Figura 4.

Figura 4 - Distribuição dos estudantes egressos da EE Dr. Raimundo Alves Torres entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

A maior parte dos cursos da UFV nos quais os egressos dessa escola se matricularam apresenta baixa seletividade. Os ingressantes em cursos de licenciatura totalizaram 30 estudantes (21,3%), distribuídos entre os cursos de Pedagogia (n=8), Letras (n=6), Licenciatura em Educação do Campo (n=5), Licenciatura em Física (n=4), Licenciatura em Matemática (n=4), Educação Infantil (n=2) e Licenciatura em Ciências Biológicas (n=1). Oito estudantes (5,7%) egressos da EE Dr. Raimundo Alves Torres ingressaram em cursos de engenharia: Engenharia Florestal (n=2), Engenharia de Alimentos (n=1),

Engenharia de Agrimensura e Cartográfica (n=1), Engenharia Agrícola e Ambiental (n=1), Engenharia Elétrica (n=1), Engenharia Mecânica (n=1) e Engenharia Civil (n=1).

O número mais elevado de estudantes dessa escola estadual que ingressaram na UFV se comparado às demais escolas públicas estaduais de Viçosa se deve ao fato de que esta é a escola com maior número de matrículas no Ensino Médio. Mas, apesar disso, apenas sete estudantes (5%) ingressaram em cursos de graduação em idade modal.

A EE Dr. Raimundo Alves Torres atende um público pertencente a estratos sociais menos favorecidos (INEP, 2016b) e recebe estudantes de diferentes partes da cidade, devido o número de vagas disponível e por ser, no jargão estudantil, um estabelecimento de referência e que desfruta de prestígio na cidade. A atração dessa escola pública de estudantes de partes distintas da cidade favorece o encontro entre aqueles provenientes de famílias mobilizadas escolarmente e que apresentam disposições e aspirações educacionais de ingresso na Educação Superior com outros menos mobilizados.

Além disso, a localização privilegiada da escola faz com que professores bem classificados em concursos públicos optem por trabalhar nela. Essa localização, próxima à UFV, também faz com que muitos estagiários dos cursos de licenciatura optem por realizar seus estágios curriculares neste estabelecimento. Esse contato, por meio de laços fracos (GRANOVETTER, 1974), pode possibilitar a obtenção de

capital social e influenciar as aspirações escolares desses estudantes, favorecendo o ingresso na UFV.

Na abordagem do conceito de capital social como fonte de benefícios advindos das redes extra-familiares, Granovetter (1974) criou a expressão “laços fracos” para designar as influências advindas de relações fora do círculo próximo – família e amigos – que favoreceram o acesso a empregos. Granovetter (1983) afirmava que indivíduos desprovidos de laços fracos ficaram privados daquelas informações que extrapolam seu convívio social, reduzindo-as às fontes próximas e aos amigos íntimos. Essa privação isola os indivíduos das últimas ideias e novidades, podendo colocá-los em uma posição desfavorável no mercado de trabalho.

O aporte de capital social configura-se principalmente nas informações fornecidas pelos universitários dos cursos de graduação da UFV e dos processos de seleção, fornecendo, portanto, o capital informacional que favorece percursos escolares longevos.

Os egressos da EE Effie Rolfs nos cursos de graduação da UFV

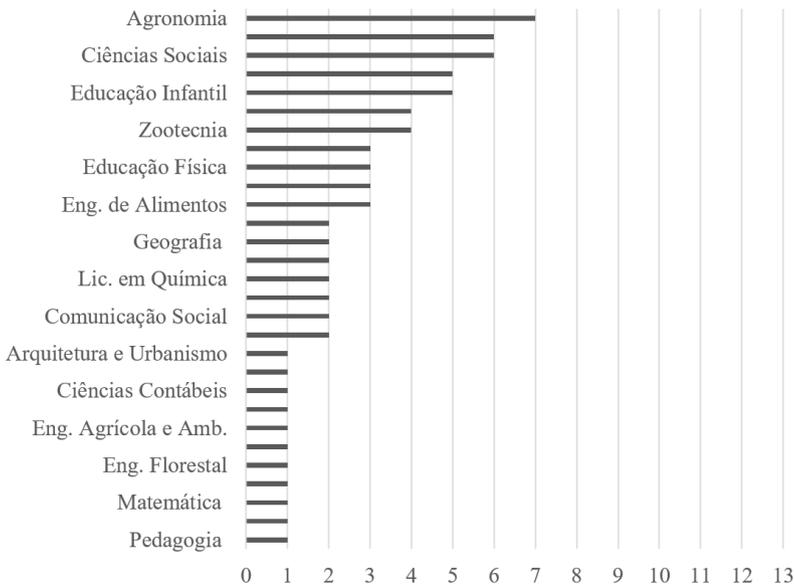
Localizada no *campus* da UFV, a EE Effie Rolfs ofertava em 2015 o Ensino Fundamental e Médio e atendia a 1.110 estudantes, dos quais 447 cursavam o Ensino Médio (SIMAVE, 2015). A escola usufrui de um espaço privilegiado, dentro da Universidade, e recebe apoio da UFV no que diz respeito à manutenção do espaço físico, doação de alimentos e dis-

ponibilização de acervo bibliográfico na biblioteca da Universidade (LACERDA, 2012). O fato de localizar-se na UFV favorece a constituição de aspirações e promove a aproximação dos estudantes da Educação básica com do ambiente universitário, o que faz com que “esta escola seja a oferta pública mais atraente e gera uma demanda elevada por parte das famílias mobilizadas das camadas populares que residem em diferentes bairros da área urbana de Viçosa” (LACERDA, 2012, p. 12).

Os 74 estudantes egressos da EE Effie Rolfs, dentre os quais 34 eram do sexo feminino e 40 do sexo masculino, distribuíram-se entre 29 dos 45 cursos de graduação que ofertaram vagas em 2016 (Figura 5). Os cursos que apresentaram maior concentração de estudantes egressos desse estabelecimento foram: Agronomia (n=7), Administração (n=6), Ciências Sociais (n=6), Cooperativismo (n=5) e Educação Infantil (n=5).

Os cursos de licenciatura receberam 16 estudantes (21,6%) egressos desse estabelecimento. Eles encontravam-se distribuídos entre os cursos de Educação Infantil (n=5), Licenciatura em Matemática (n=4), Licenciatura em Ciências Biológicas (n=3), Licenciatura em Química (n=2), Licenciatura em Física (n=1) e Pedagogia (n=1). Nos cursos de Engenharia ingressaram oito estudantes (10,8%), distribuídos entre Engenharia de Alimentos (n=3), Engenharia de Agrimensura e Cartográfica (n=2), Engenharia Florestal (n=1), Engenharia Agrícola e Ambiental (n=1) e Engenharia Elétrica (n=1). Dois

Figura 5 - Distribuição dos estudantes egressos da EE Effie Rolfs entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

estudantes ingressaram no curso de Direito, considerado de alto prestígio social e com alta seletividade.

Apesar dos egressos da EE Effie Rolfs acompanharem a tendência geral dos demais estudantes de estabelecimentos estaduais, ingressando majoritariamente em cursos de menor prestígio social, uma diferença se manifesta, a qual é notada no percentual de estudantes que ingressou em cursos de maior prestígio, como nas Engenharias, Agronomia, Direito e Administração, que corresponderam a 31% (n=23) dos estudantes oriundos dessa escola. Nos

demais estabelecimentos esse percentual não ultrapassou 23%.

A localização da EE Effie Rolfs no *campus* da UFV e sua “posição no topo da hierarquia de estabelecimentos públicos estaduais”, relacionada aos bons índices da escola em avaliações externas (LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 131), favorecem sua boa reputação de escola na cidade ocasionando uma disputa por vagas nesse estabelecimento. Segundo Lacerda (2012, p. 12-13) a localização desse estabelecimento “contribui para a sensação de segurança das famílias e para a constituição da imagem de uma escola organizada, que recebe apoio da UFV e possui um corpo docente estável”.

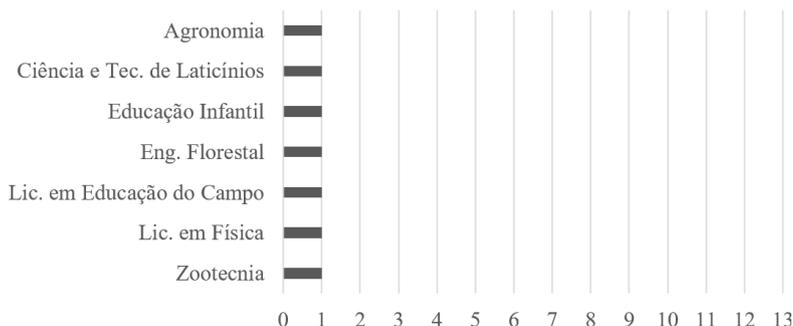
O perfil dos estudantes dessa escola, que em maioria pertencem a segmentos sociais médios e baixos mais mobilizados (LACERDA, 2012), influencia a distribuição dos egressos desse estabelecimento entre os cursos da UFV. Além disso, a localização do estabelecimento dentro do *campus* favorece o contato dos estudantes do Ensino Médio com os estudantes universitários. Essa localização também faz com que essa seja a escola estadual da cidade que mais recebe estagiários das licenciaturas. Esses encontros podem favorecer a constituição do capital social, por meio dos laços fracos (GRANOVETTER, 1974), e influenciar as aspirações dos estudantes de Ensino Médio na escolha do curso superior.

Os egressos da EE José Lourenço de Freitas nos cursos de graduação da UFV

O distrito de São José do Triunfo, onde se localiza a EE José Lourenço de Freitas, possui cerca de 3.000 habitantes. De acordo com Sousa e Barletto (2009), no território do atual distrito houve grande fixação de negros, advindos das regiões de mineração decadentes, que buscavam novas colocações, em especial na agropecuária em desenvolvimento na região. A escola ofertava em 2015 o Ensino Fundamental e Médio e atendia a 465 estudantes em dois turnos, dos quais 117 estudantes estavam matriculados no Ensino Médio (SIMAVE, 2015).

Sete estudantes egressos dela distribuíram-se entre sete cursos de graduação da UFV em 2016 (Figura 6). Dentre esses estudantes, três eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino.

Figura 6 - Distribuição dos estudantes egressos da EE José Lourenço de Freitas entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

A EE José Lourenço de Freitas localiza-se em um distrito caracterizado por baixos índices de desenvolvimento (CRUZ, 2012). A escola, devido à sua localização, recebe estudantes do distrito de São José do Triunfo e da zona rural adjacente, pertencentes a estratos sociais menos favorecidos, conforme o NSE da escola, que em 2015, era médio (INEP, 2016b). Os baixos índices em avaliações externas alcançados pela escola não contribuem para a procura do estabelecimento, fazendo com que famílias que possuem condições socioeconômicas favoráveis ou são mais mobilizadas optem por matricular os filhos em estabelecimentos privados ou públicos do centro da cidade, o que explica o reduzido número de estudantes matriculados na terceira série do Ensino Médio, por exemplo. A homogeneidade social da escola não propicia a convivência entre estudantes de diferentes meios sociais, que poderia favorecer a constituição de disposições e aspirações e beneficiar o acesso ao Ensino Superior e a escolha do curso.

Apesar da homogeneidade social do alunado dessa escola, vários servidores da UFV, ativos ou aposentados, residem no distrito, onde se localizam áreas experimentais da Universidade, o que possibilita o contato dos moradores locais com membros da comunidade acadêmica. Essas relações de laços fracos (GRANOVETTER, 1974) podem possibilitar o acesso a informações que favorecem o prolongamento do percurso escolar de alguns estudantes de São José do Triunfo.

Com relação à idade dos ingressantes em cursos de graduação da UFV em 2016, apenas dois

estudantes ingressaram com a idade modal. Esse dado, associado à característica do distrito e do perfil social dos estudantes desse estabelecimento, permite supor que muitos desses estudantes apresentem um percurso escolar marcado por interrupções, ou não conseguem admissão na primeira apresentação ao processo seletivo.

Com relação à situação acadêmica dos estudantes ao final do primeiro ano do curso de graduação, destaca-se que três dos sete ingressantes não se encontravam regularmente matriculados em 2017; dois foram desligados por baixo desempenho e um mudou de curso, o que mostra a dificuldade de permanência desses estudantes na Universidade.

Os dois estudantes que ingressaram em cursos de maior prestígio social, ambos com 18 anos, possivelmente apresentaram disposições favoráveis à escolarização, famílias mobilizadas e redes de relações sociais que associadas ao contexto de cidade média universitária podem ter favorecido a escolha do curso. Ambos ingressaram nas vagas reservadas a estudantes com renda familiar menor que 1,5 salário mínimo, mostrando que a democratização das oportunidades de acesso viabilizou a entrada desses estudantes no Ensino Superior em cursos de prestígio.

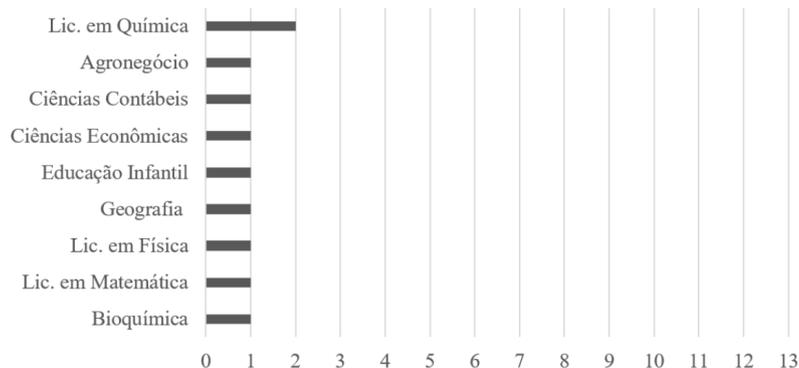
Os egressos da EE Raul de Leoni nos cursos de graduação da UFV

A EE Raul de Leoni localiza-se no bairro Santo Antônio, uma área que apresenta índices

socioeconômicos baixos (ABREU 2011; CRUZ, 2012). Esse bairro também é marcado pela heterogeneidade socioeconômica. Em 2015 a escola ofertava o Ensino Fundamental e Médio, e atendia a 481 estudantes, dos quais 192 estavam matriculados no Ensino Médio (SIMAVE, 2015).

Os 10 estudantes egressos da EE Raul de Leoni, seis do sexo feminino e quatro do sexo masculino, distribuíram-se em nove cursos de graduação, sendo cinco em cursos de licenciatura: dois em Licenciatura em Química e um em cada um dos seguintes cursos: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Educação Infantil. Os demais cinco estudantes distribuíram-se entre os cursos de Geografia, Ciências Contábeis, Agronegócio, Ciências Econômicas e Bioquímica (Figura 7).

Figura 7 - Distribuição dos estudantes egressos da EE Raul de Leoni entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

A EE Raul de Leoni se localiza na parte do bairro Santo Antônio que concentra a população de origem social menos favorecida. Esse estabelecimento é evitado por famílias de estratos menos favorecidos que são mais mobilizadas escolarmente (LACERDA, 2012). Os estudantes que frequentam a escola são oriundos de famílias de classes populares, que aceitam a designação do cadastro escolar possivelmente pela falta de informações e de recursos econômicos, que impossibilitam a escolha de estabelecimentos reputados positivamente na cidade de Viçosa.

Como apontado por Bourdieu e Passeron (2015) e Nogueira (2004) a tendência é que indivíduos com origem social menos favorecida, como os estudantes da EE Raul de Leoni escolham cursos de menor prestígio social, que se configuram como possíveis, uma tendência é confirmada nos dados apresentados na Figura 7.

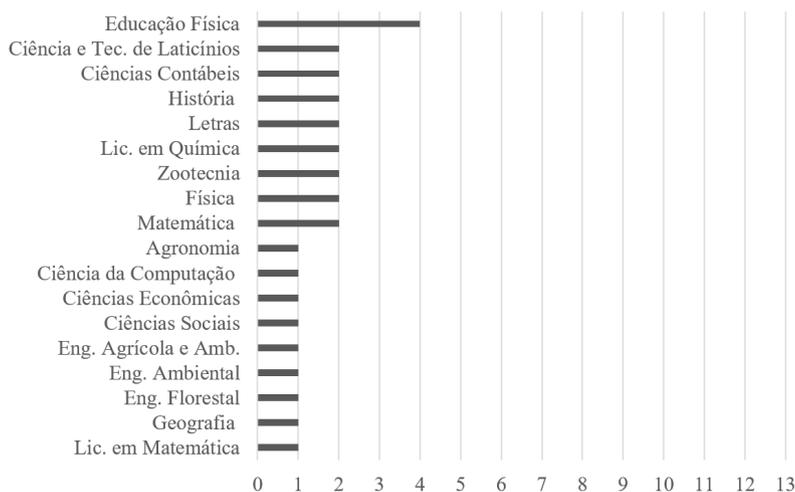
Os egressos da EE Santa Rita de Cássia nos cursos de graduação da UFV

A EE Santa Rita de Cássia, localizada no bairro de Fátima, ofertava em 2015 o Ensino Fundamental e Médio e atendia a 798 estudantes, sendo 283 matriculados no Ensino Médio (SIMAVE, 2015).

Os 29 estudantes da EE Santa Rita de Cássia que ingressaram na UFV em 2016 – nove do sexo feminino e 20 do masculino –, distribuíram-se entre 18 cursos de graduação (Figura 8). O curso que se destacou com relação ao número de estudantes

proveniente desse estabelecimento foi Educação Física (n=4). Do total de ingressantes oriundos desse estabelecimento, cinco estudantes se distribuíram em cursos de Licenciatura: Letras (n=2), Licenciatura em Química (n=2) e Licenciatura em Matemática (n=1). Três estudantes ingressaram nos cursos de Engenharia Florestal, Engenharia Agrícola e Ambiental e Engenharia Ambiental.

Figura 8 - Distribuição dos estudantes egressos da EE Santa Rita de Cássia entre os cursos de graduação da UFV em 2016.



Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar UFV, 2017.

O bairro de Fátima também é heterogêneo socialmente e abriga em parte de sua extensão, uma população de alto padrão social (ABREU, 2011; LACERDA, 2012). De acordo com Lacerda (2012, p.34),

a EE Santa Rita de Cássia “recruta seus alunos na parte do bairro de Fátima onde se localiza a escola e nos bairros vizinhos, áreas socialmente menos favorecidas”, como por exemplo, o bairro Nova Viçosa, que apresenta um dos menores índices de desenvolvimento da cidade (ABREU, 2011). Assim, apesar de se localizar em um bairro socialmente heterogêneo, essa heterogeneidade não se reflete especificamente na escola, como aponta Lacerda (2012). Parte da população favorecida do bairro opta por estabelecimentos privados, ou por estabelecimentos públicos mais reputados, fazendo com que a EE Santa Rita concentre estudantes de estratos sociais menos favorecidos. A homogeneidade na composição social do alunado da escola pode gerar a “redução das oportunidades de interação [...] entre crianças provenientes de domicílios de recursos escassos e seus semelhantes de domicílios mais comuns” (RETAMOSO; KATZMAN, 2008, p. 250). Porém, é preciso levar em conta que a heterogeneidade do bairro e a presença de muitos estudantes de graduação como residentes e de funcionários da UFV, o que pode contribuir para o estabelecimento de interações que favoreçam a constituição das aspirações educacionais e com a construção dos percursos escolares longevos.

As modalidades de ingresso na UFV e a situação acadêmica dos estudantes ao final do primeiro ano de curso de graduação

Nesta seção serão abordadas inicialmente as idades dos egressos de estabelecimentos de Ensino Médio públicos de Viçosa quando ingressaram na UFV. A seguir serão apresentadas as modalidades de ingresso na UFV e a situação acadêmica dos estudantes ao final do primeiro ano de curso de graduação.

Idades dos estudantes quando ingressaram na UFV

As idades de ingresso dos estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa que se matricularam em cursos de graduação da UFV em 2016 apresentou grande variação, indo desde estudantes que ingressaram aos 17 anos, até estudantes que ingressaram aos 47 anos.

Dentre os ingressantes 30,8% (n=120) encontrava-se na faixa etária de até 19 anos e 25,7% (n=100) tinham 25 anos ou mais. De acordo com dados do INEP (2016b), a idade modal de ingresso no Ensino Superior brasileiro é 18 anos. Sendo assim, os estudantes egressos de estabelecimento públicos de Viçosa têm ingressado mais tarde no Ensino Superior, aos 19 anos. Do total de egressos de escolas públicas de Viçosa, apenas 10,3% (n=40) ingressou na UFV aos 18 anos.

As análises mostraram que o CAp-Coluni apresentou o maior percentual de estudantes ingressando até os 19 anos, correspondendo a 56% (n=33) do total de egressos desse estabelecimento. Nesse estabelecimento, como afirma Gomes (2017), uma porcentagem significativa de estudantes ingressa aos 16 anos, na segunda tentativa de acesso e cursa novamente a primeira série do Ensino Médio. Dessa forma, entende-se que o atraso de um ano com relação à idade modal dos egressos do CAp-Coluni não indica uma interrupção entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, mas sim a escolha por estudar nesta instituição de grande prestígio e que proporciona reais condições de inserção em cursos de maior prestígio no Ensino Superior.

Os estudantes egressos do CESEC Dr. Altamiro Saraiva, por sua vez, apresentaram juntamente com a EE Raul de Leoni, os menores percentuais de ingressantes até 19 anos, 20%. Com relação ao CESEC, esse percentual deve-se principalmente às características da instituição, que oferta a modalidade EJA e objetiva a formação de estudantes que não cursaram ou concluíram a Educação básica em idade regular. Porém, um estudante oriundo desse estabelecimento ingressou no curso de Ciências Sociais aos 18 anos e outros 10 estudantes ingressaram aos 19 anos, alguns destes em cursos de maior prestígio, como Direito (n=1), Engenharia de Produção (n=1) e Engenharia Agrícola e Ambiental (n=2). O estudante de Medicina originário do CESEC ingressou no curso aos 21 anos. A idade de ingresso

na UFV desses estudantes permite formular a hipótese de que a certificação nesse estabelecimento possa estar sendo utilizada para ingresso nas vagas reservadas para egressos de escolas públicas, em cursos de prestígio.

Entre os estabelecimentos estaduais, a EE Santa Rita de Cássia destacou-se por apresentar 45% (n=13) de seus egressos ingressando na UFV com 19 anos ou menos. Diferentemente do CAp-Coluni, que os egressos com menos de 19 anos optaram por cursos de maior prestígio como Medicina, Direito e Engenharia Química, os estudantes dessa escola estadual, na mesma faixa etária, ingressaram majoritariamente em cursos de baixo prestígio social, como Física, Licenciatura em Química, Geografia e Educação Física.

Ao analisar o conjunto dos estabelecimentos públicos de Viçosa, nota-se que o percentual de ingressantes na UFV com 19 anos ou menos foi baixo na maioria deles. Esse dado aponta que os estudantes podem ter frequentado cursinhos preparatórios para o ENEM; realizado várias tentativas de ingresso; apresentado reprovações na Educação básica; ou interromperam a escolarização após a conclusão da Educação básica, por exemplo, em função da necessidade de inserção no mercado de trabalho.

Observando-se a especificidade de cada curso de graduação quanto à idade de ingresso dos estudantes, Química chama a atenção por apresentar todos os estudantes ingressantes com até 19 anos. Esse curso apresenta baixa seletividade para

ingresso e baixo percentual de permanência, 33%. Pinto (2016), ao analisar a movimentação dos estudantes na UFV, mostra que existe um fluxo de mudança maior dos cursos de menor prestígio para os cursos de maior prestígio. O autor levanta a hipótese de que o ingresso em cursos de menor prestígio seja uma estratégia de preparação para o ENEM, substituindo os cursinhos preparatórios, e viabilizando uma posterior mudança de curso. Sendo assim, o ingresso no curso de Química e em outros cursos de menor prestígio e baixa seletividade, como Licenciatura em Química, Cooperativismo e Matemática, pode estar sendo utilizado como uma estratégia para ingresso na UFV e de preparação para efetivar a escolha ativa do curso superior.

Os cursos de Engenharia Química e Direito, nos quais ingressaram o maior contingente de estudantes com 19 anos ou menos, também foram os cursos com mais estudantes provenientes do CAP-Coluni. Os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Nutrição, Engenharia Florestal, Física, Ciência da Computação, Engenharia de Produção e Medicina apresentaram percentual igual ou maior a 50% de estudantes ingressando com idade até 19 anos. Especialmente no curso de Medicina esse dado é interessante, por esse ser um curso no qual a idade de ingresso tende a ser mais elevada, devido à alta concorrência. Porém, no caso dos egressos de estabelecimentos públicos de Viçosa, os estudantes que ingressam nesse curso são egressos do CAP-Coluni, o que explica uma faixa etária relativamente baixa.

As modalidades de ingresso na UFV dos estudantes egressos de estabelecimentos de ensino médio públicos de Viçosa

Dos 389 estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa que ingressaram na UFV em 2016, 78,7% (n=306) ingressaram pelas modalidades de vagas reservadas⁵, sendo que desse total, 20,1% (n=78) ingressou na modalidade 1; 13,6% (n=53) na modalidade 2; 26% (n=101) na modalidade 3 e 19,1% (n=74) na modalidade 4. Na modalidade 5, de vagas de ampla concorrência ingressam 16,2% (n=63). Um percentual de 5,2%, ou seja, 20 estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa ingressaram na UFV, no segundo semestre letivo de 2016, por meio do processo seletivo para ocupação de vagas ociosas.

A maior parte dos estudantes egressos de escolas públicas optaram pela modalidade 3 de ingresso,

5 Conforme a Lei 12.711, de 2012; o Decreto 7.284, de 2012 e a Portaria do MEC nº 18, de 2012, as modalidades de ingresso são: MODALIDADE 1 - Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita; MODALIDADE 2 - Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita; MODALIDADE 3 - Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda familiar; MODALIDADE 4 - Candidatos que cursaram o Ensino Médio integralmente em escolas públicas brasileiras, que não se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, independente da renda familiar e MODALIDADE 5 - Candidatos de ampla concorrência que serão classificados somente de acordo com as notas obtidas no ENEM 2015.

ou seja, autodeclararam-se pretos, pardos ou indígenas independente de renda familiar. Os estudantes que optaram pelas modalidades 1 e 2, portanto comprovaram sua condição socioeconomicamente desfavorecida, corresponderam a 33,7% do total. Esses dados indicam que a política de ações afirmativas tem ampliado as oportunidades de acesso ao Ensino Superior para parte da população historicamente excluída deste nível de ensino.

Entre os estudantes que concluíram o Ensino Médio no CAP-Coluni, 34% (n=20) ingressaram na modalidade 3 e ingressaram em cursos como Medicina, Direito e Engenharia Química. Na modalidade 1, ingressaram na UFV, 6% (n=4) de egressos do CAP-Coluni. Somando-se as modalidades 1 e 3, cujos estudantes se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas; o percentual de egressos desse Colégio que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas totaliza 40% (n=24). Destaca-se que no ano de 2015, os dados gerados por Gomes (2017), indicaram que os brancos são maioria, correspondendo a 70,7% do alunado. Na modalidade 5, de ampla concorrência, ingressaram 25% dos estudantes (n=15).

Com relação aos estabelecimentos públicos estaduais, observou-se que a maioria dos estudantes optou pelas modalidades 1 e 3 para ingresso na UFV, autodeclarando-se pretos, pardos e indígenas e comprovando a condição socioeconômica desfavorecida.

Os egressos do CESEC Dr. Altamiro Saraiva e da EE Dr. Raimundo Alves Torres destacaram-se

pelo ingresso no processo seletivo de vagas ociosas, sendo 10% (n=5) do primeiro e 8% (n=11) do segundo. Esse dado mostra que os egressos desses dois estabelecimentos tinham informações sobre o processo de seleção que ocorre no segundo semestre letivo.

Alguns cursos como Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Educação Infantil e Pedagogia apresentaram maior número de ingressantes na modalidade de ampla concorrência. Esse fato pode ser explicado pela pontuação mínima para ingresso nesses cursos, na modalidade ampla concorrência ter sido menor do que em praticamente todas as modalidades de vagas reservadas.

Nogueira et al. (2017) em estudo analisando a implementação do SiSU na UFMG, destacaram que esse sistema de seleção apresenta pelo menos dois aspectos positivos com relação à inclusão social no Ensino Superior. O primeiro diz respeito à ampliação do acesso às diferentes instituições, diminuindo custos que seriam necessários para submissão a processos seletivos específicos. Já o segundo relaciona-se ao maior efeito inclusivo ocasionado pela política de reserva de vagas, que visa oportunizar o acesso de parte da população historicamente excluída do Ensino Superior público. Relacionado ao segundo aspecto, os autores sugerem que possa estar ocorrendo uma superseleção dentro das modalidades de vagas reservadas, hipótese que explica os

resultados observados nos cursos de Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química, Educação Infantil e Pedagogia, os quais apresentaram um número maior estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa ingressando na modalidade de ampla concorrência.

Para entender esta superseleção é importante destacar que 87% das matrículas no Ensino Médio no Brasil concentravam-se em estabelecimentos públicos no ano de 2015. Deste total, 1,9% representava matrículas em estabelecimentos federais e 84,4% em estabelecimentos estaduais (INEP, 2016c). Esses dados mostram que a maioria dos concluintes do Ensino Médio no Brasil eram, e ainda são, oriundos de estabelecimentos públicos estaduais.

Para Nogueira et al. (2017) muitos estudantes egressos de estabelecimentos de Ensino Médio públicos, concorrem a um número restrito de vagas reservadas no Ensino Superior. Isso faz com que “sejam selecionados, dentro de cada modalidade de concorrência, apenas aqueles com perfil social e escolar mais elevado” (NOGUEIRA et al., 2017, p. 21). Dessa forma, os autores alertam que essa superseleção dentro das modalidades de vagas reservadas, pode representar um risco com relação à inclusão social, de forma que as elites de cada modalidade estejam ingressando por meio das vagas reservadas no Ensino Superior, e os estudantes que tradicionalmente não chegavam à Universidade, continuam nessa condição.

A situação acadêmica dos estudantes egressos de escolas públicas ao final do primeiro ano do curso de graduação

A situação acadêmica dos estudantes ingressantes em 2016 desagregada por estabelecimento de origem é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Estudantes regularmente matriculados na UFV em 2017, distribuídos por estabelecimento público no qual cursaram o Ensino Médio.

Estabelecimento	Total de Ingressantes em 2016	Estudantes regularmente matriculados em 2017
CAp-Coluni	59	49
Escola Estadual Alice Loureiro	17	13
Escola Estadual Effie Rolfs	74	56
Escola Estadual Santa Rita de Cássia	29	21
CESEC Dr. Altamiro Saraiva	50	33
Escola Estadual Dr. R. Alves Torres	141	93
Escola Estadual José Lourenço de Freitas	7	4
Escola Estadual Raul de Leoni	10	6
Escola Municipal de Viçosa de 2º Grau	2	1
TOTAL	389	276

Fonte: Elaboração pelas autoras com base nos dados da Diretoria de Registro Escolar da UFV, 2017.

Observa-se que os estudantes originários do CAp-Coluni se encontravam em maioria regularmente matriculados em 2017, no mesmo curso de ingresso. Esses estudantes possuíam informações sobre o sistema acadêmico que favoreceram a escolha e a permanência nos cursos desejados, que em sua maioria também foram cursos de elevado prestígio

social. A passagem por esse Colégio por vezes faz parte de um planejamento prévio dessas famílias, que desde a infância se programa para que o filho chegue à Universidade pública e ingresse em cursos que trarão retorno financeiro e simbólico. Além disso, os estudantes do CAp-Coluni por usufruírem dos espaços da UFV, como o restaurante universitário e biblioteca, além da convivência próxima com estudantes da graduação, encontram-se praticamente afiliados à vida universitária (COULON, 2008). Esse processo de afiliação antecipado favorece a permanência do estudante na Universidade.

Dentre os 389 estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas de Viçosa, 29% (n=113) encontrava-se em situação de abandono, desligamento, trancamento, afastamento ou mudança de curso em 2017 e 71% (n=276) encontravam-se regularmente matriculados no mesmo curso de ingresso.

Os dados com relação à situação acadêmica dos estudantes egressos de escolas públicas estaduais de Viçosa mostram que 21,5% (n=71) se encontravam em 2017 em situação de abandono ou desligamento e 9,6% (n=32) haviam mudado de curso.

Os cursos de Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Engenharia de Agrimensura e Cartográfica, Medicina Veterinária e Nutrição apresentaram a totalidade dos estudantes matriculados, egressos de escolas públicas de Viçosa, em situação acadêmica normal. Destes cursos, Arquitetura e Urbanismo e Ciências Econômicas apresentam maioria de estudantes egressos

do CAp-Coluni. Por sua vez, nos cursos de Ciências Contábeis e Nutrição, a totalidade dos estudantes matriculados eram de estabelecimentos de Ensino Médio estaduais.

A análise de permanência por curso mostrou que com um percentual de permanência inferior a 40%, encontravam-se os cursos de: Matemática, Química, Engenharia Ambiental, Enfermagem, Ciências Biológicas, Licenciatura em Química e Bioquímica.

O curso de Matemática, que apresentou o menor percentual de permanência, pois dos seis estudantes que se matricularam em 2016, apenas um se encontrava regularmente matriculado em 2017, os demais ingressantes abandonaram ou mudaram de curso. Situação semelhante foi observada no curso de Licenciatura em Química, no qual dos seis ingressantes apenas dois se encontravam regularmente matriculados em 2017. No curso de Engenharia Ambiental, dos três estudantes de escolas públicas de Viçosa que ingressaram em 2016, dois foram desligados e apenas um se manteve regularmente matriculado em 2017.

Os maiores percentuais de estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa que mudaram de curso foram: Matemática ($n=3$), Bioquímica ($n=2$), Química ($n=2$) e Licenciatura em Química ($n=4$). Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Pinto (2016), em análise dos estudantes ingressantes em 2013 na UFV, que apontou esses cursos entre os dez com maior número de estudantes que reorientaram sua escolha.

Com relação ao percentual de abandono, os cursos que se destacaram foram Ciências Biológicas (n=2), Enfermagem (n=2), Engenharia de Alimentos (n=2), Matemática (n=2) e Química (n=2). Já o percentual de desligamento foi maior nos cursos de Engenharia Ambiental (n=2), Engenharia Elétrica (n=1), Engenharia de Produção (n=1) e Licenciatura em Física (n=4). Esses dados indiciam que os egressos de estabelecimentos públicos que ingressam em cursos mais seletivos, tendem ao abandono e enfrentam dificuldades para afiliação intelectual e institucional (COULON, 2008) à UFV.

Considerações finais

A análise da distribuição dos 389 estudantes egressos de escolas públicas da Viçosa nos cursos de graduação da UFV apontou a existência de dois grupos distintos. O primeiro englobou os estudantes egressos do CAp-Coluni, uma instituição federal, que tendem a ingressar em cursos de elevado prestígio social, como Medicina, Direito e Engenharia Química. O segundo grupo compreendeu os estudantes egressos de estabelecimentos estaduais, com tendência de ingresso em cursos de baixa seletividade como Cooperativismo, Ciência e Tecnologia de Laticínios, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Química e Licenciatura em Física.

A diferenciação na distribuição dos estudantes entre os cursos de graduação da UFV está relacionada às origens sociais dos mesmos. De um lado,

estudantes de escolas estaduais em maioria de origem social menos favorecida, desprovidos de capital econômico e cultural. De outro, os estudantes do CAp-Coluni, oriundos, em sua maior parte, de estratos sociais mais favorecidos, que dispõem de capital econômico e cultural.

Quase metade dos estudantes (n=179) ingressou nas vagas reservadas a candidatos pretos, pardos ou indígenas, apontando que a política de ações afirmativas tem favorecido o acesso de estudantes viçosenses ao Ensino Superior.

O percentual de estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa que permaneciam regularmente matriculados em 2017 era de 71% (n=276). Já o percentual de estudantes em situação de abandono, desligamento e mudança de curso era de 29% (n=113). Entre os estabelecimentos públicos, os estudantes egressos do CAp-Coluni apresentaram maior percentual de permanência, 83% (n=49). Cabe destacar, no entanto, que o abandono do curso de graduação entre os egressos desse Colégio, está relacionado na maior parte dos casos, à aprovação em cursos de Medicina de instituições prestigiosas e localizadas em centros urbanos, como é o caso da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Já em relação aos egressos dos estabelecimentos públicos estaduais o percentual de permanência era de 68,8%.

O SiSU trouxe possibilidades que foram utilizadas pelos estudantes egressos de escolas públicas de Viçosa como estratégias para facilitar o ingresso

na UFV, o que de certa forma, contribuiu para o aumento do índice de evasão e mudança de curso na Universidade. As possibilidades de averiguação da posição e da troca de opção de curso até o último momento das inscrições no SiSU levam à escolha pelo possível, o que por sua vez, parece contribuir para as situações de abandono, desligamento e de mudança de curso. No caso dos egressos de estabelecimentos públicos de Viçosa, percebe-se que cursos que apresentaram baixa nota de corte para ingresso, como Matemática, Química, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática, também foram os cursos com menor índice de permanência.

Merece destaque o fato de que estudantes egressos de todos os estabelecimentos públicos estaduais de Viçosa ingressaram na UFV. O número de estudantes de cada estabelecimento de Ensino Médio está relacionado à posição ocupada na hierarquia dos estabelecimentos no contexto educacional local.

Os casos dos estudantes viçosenses egressos de escolas estaduais, originários de bairros segregados, de escolas públicas periféricas, oriundos de estratos sociais desfavorecidos que ingressaram na UFV mostram de um lado a efetividade da Lei 12.711, de 2021 para assegurar direitos e de outro a importância do capital informacional e do capital social em uma cidade média universitária como Viçosa (MG), onde a Universidade pública tem uma grande centralidade.

Referências bibliográficas

ABREU, M. V. S. **Proposta metodológica para redefinição de limites censitários a partir da estatística espacial e integração dos dados do censo ao cadastro territorial multifinalitário**. 2011. 161f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bourdieu, Escritos de Educação**. Tradução de Denice Barbara Catani e Afrânio Mendes Catani. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 73-78.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. 268p.

CRUZ, T. A. (Coord.). **Retrato social de Viçosa IV**. Viçosa: CENSUS, 2012.

GOMES, L. O. A construção da excelência escolar. In: SETTON, M. G. J.; TORRES, L. L.; GOMES, E. E.; SEABRA, T.; JARDIM, F.; DIONÍSIO, B.; CORROCHANO, M. C. (Orgs.). **Méritos, desigualdades e diferenças**: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal. Alfenas: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2017.

GOMES, L. O.; NOGUEIRA, M. A. A excelência de uma escola pública de ensino médio. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, ano 20, n.30, p.189-208, 2017.

GRANOVETTER, M. S. **Getting a Job**: A Study of Contacts and Careers, Cambridge, MA: Harvard Univ. Press. 1974.

GRANOVETTER, M. S. The strength of weak ties: a network theory revisited. **Sociological Theory**, v. 1, p. 201-233. 1983.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Resultados do ENEM por escola 2015. 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>>. Acesso em: 03 set. 2017.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Sinopses estatísticas da Educação Básica 2015. 2016b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 set. 2017.

LACERDA, W. M. G. **A escolha do estabelecimento de ensino e a ecologia do quase-mercado escolar de Viçosa/MG**. 2012. 80f. Relatório de Atividades (Estágio Pós-Doutoral) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LACERDA, W. M. G.; OLIVEIRA, L. R. Dinâmicas locais e escolha do estabelecimento de ensino em Viçosa-MG, uma cidade de média universitária. In: SOUSA, D. T.; Batella, W. B. (Orgs.). **Cidades, Territórios e Direitos**. Viçosa (MG): Ed. UFV, 2017. p. 128-154.

NOGUEIRA, C. M. M. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, C. M. M.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLON-TINO, S. R. D. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, p.1-31, 2017.

PINTO, P.; R.; O. **A movimentação de estudantes entre diferentes cursos da Universidade Federal de Viçosa e o processo de escolha do curso superior**. 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

PORTES, A. Capital social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n.33, p.133-158, 2000.

RETAMOSO, A.; KATZMAN, R. Aprendendo juntos. Desafios na educação a partir dos processos de segregação urbana. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.). **A cidade contra a escola?**: segregação urbana e desigualdades educacionais

em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ; Uruguai: IPPES, 2008. p. 245-279.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p.133-162.

SISTEMA Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública - SIMAVE. Sistema de monitoramento. 2015. Disponível em: <<http://monitoramento.aedufff.net/#/login?tipo=público>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

SOUSA, P. P. A.; BARLETTO, M. Identidades, memória e espacialidade na festa do Rosário. **Mercator**, Fortaleza, v.8, n.17, p.123-137, 2009.

capítulo 6

OS EGRESSOS DA PRIMEIRA TURMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFV

Daniela Queiroz do Prado

Lourdes Helena da Silva

Introdução

Os movimentos sociais e sindicais do campo têm protagonizado diversas experiências educativas. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) são algumas delas e têm se materializado nas universidades públicas brasileiras e Institutos Federais, destacando-se como uma ampliação dos direitos a serem assegurados aos sujeitos do campo, além de garantia à afirmação das escolas públicas de Educação Básica e à emancipação dos territórios rurais (HAGE; SILVA; BRITO, 2016).

A partir de 2007 foram implantados mais de 40 cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) em Instituições Federais de Ensino Superior, em diversas regiões do Brasil (MOLINA, 2015). Os cursos de LEdoC objetivam promover uma formação crítica e transformadora, que busca

contrapor a concepção pedagógica hegemônica que sustenta a sociedade capitalista. Eles representam uma grande conquista para o Movimento da Educação do Campo e inovações pedagógicas para as Universidades públicas do país (HAGE; SILVA; BRITO, 2016). As LEdoC propõem formar educadores aptos para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, bem como na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Os cursos estão alicerçados na interdisciplinaridade, com a formação por área de conhecimento¹, e ainda possuem uma proposta da formação por Alternância Educativa, que intercala Tempo Universidade e Tempo Comunidade (SÁ; MOLINA, 2011).

As LEdoC e a sua proposta formativa têm fomentado muitas pesquisas, pois são experiências inovadoras no contexto das Instituições de Ensino Superior. Dentre estes estudos, destaca-se a pesquisa intitulada “Egressos da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa”² que ao orientar a construção do presente trabalho, teve

1 Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza; Matemática e Ciências Agrárias.

2 A presente pesquisa integra o Programa de Estudos “A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: Sujeitos, Representações e Práticas Pedagógicas”, financiado pelo CNPq. Parte dos dados e análises apresentados neste trabalho integra o artigo das autoras intitulado A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa: perfil e perspectivas dos egressos do curso, publicado na Revista Brasileira de Educação do Campo e disponível em <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10315>>.

como um dos seus propósitos caracterizar os egressos da primeira turma da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Viçosa (LICENA-UFV), bem como a avaliação construída por eles sobre a formação vivenciada no curso.

Assim, foram sujeitos da pesquisa os egressos da primeira turma da LICENA, que tiveram ingresso no curso no ano de 2014 e colaram grau em janeiro de 2018. É importante destacar que essa turma contou inicialmente com a presença de 120 estudantes. Deste total, 59 estudantes (49,16%) colaram grau em janeiro de 2018. Dentre os 59 egressos da LICENA que colaram grau em 2018, 49 (83,05%) se disponibilizaram a participar da pesquisa, constituindo assim o universo amostral do estudo.

Em sua organização, o presente capítulo encontra-se estruturado em cinco seções, além desta parte introdutória. Assim, na primeira, apresentamos brevemente o processo de constituição das LEdoCs na sociedade brasileira. Enquanto na segunda seção descrevemos e analisamos o perfil dos egressos da primeira turma da LICENA; na terceira, mapeamos a localização e atuação destes sujeitos. Na quarta seção, descrevemos e analisamos as avaliações construídas pelos egressos sobre a formação vivenciada no curso. Finalizando, tecemos algumas considerações em torno do perfil, das características socio-políticas e da atuação profissional dos egressos da primeira turma da LICENA.

Licenciaturas em Educação do Campo: Origens & Sujeitos Sociais

A Educação no meio rural brasileiro, por muitos anos, esteve a serviço do processo de modernização do campo, sendo marginalizada e alvo de falta de recursos humanos e financeiros. Diante desta histórica desvalorização, no final da década de 1990 os movimentos sociais e sindicais camponeses se articularam e se uniram com um propósito em comum: a luta pelo direito à Educação; uma Educação adequada às necessidades sociais de cada realidade camponesa, capaz de promover a formação de sujeitos críticos, autônomos e reconhecedores de seus direitos. Uma formação, que para além de currículos escolares, fosse orientada para o desenvolvimento integral do ser humano em uma perspectiva sócio-política educacional (CALDART, 2011; VENDRAMINI, 2009).

A luta dos movimentos sociais e sindicais do campo pelo direito à Educação do campo teve início no final na década de 1990. Especificamente, em 1997, durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), teve início um conjunto de discussões e mobilizações para a preparação da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998. No contexto desta I Conferência, estiveram presentes os mais diversos movimentos sociais e

sindicais do campo³, os quais se articularam nacionalmente dando origem ao Movimento da Educação do Campo. Um movimento que luta pelo direito a uma Educação e a uma escola que atendam às necessidades dos sujeitos do campo, que estejam a serviço da emancipação social e política destes sujeitos, fortalecendo as identidades camponesas. Busca-se, ainda, o desenvolvimento de uma Educação que seja vinculada a um projeto de desenvolvimento do campo e de sociedade, fundamentado em princípios que valorizam e respeitam a diversidade (MUNARIM, 2008; PIRES, 2012). É importante destacar que a luta pela Educação do Campo surgiu dos próprios sujeitos a quem ela se destina, contando assim com o protagonismo dos mais diversos movimentos sociais e sindicais camponeses, além da parceria de Universidades públicas e outros coletivos e organizações sociais nas lutas pela efetivação de suas propostas político-pedagógicas.

Nas últimas décadas, os sujeitos coletivos do campo mobilizaram diversas estratégias, mobilizações e lutas para garantir a consolidação do movimento da Educação do Campo. E neste processo, dentre o conjunto de ações do movimento, destacam-se as lutas por políticas públicas específicas para a formação de educadores do campo. É no contexto destas lutas e reivindicações que se pode

3 Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais, entre outros.

situar a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) no ano de 2006, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADi) do Ministério da Educação (Santos; Silva, 2016). O PROCAMPO constitui uma política pública de formação de educadores do campo que objetiva formar educadores para atuarem em dinâmicas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de processos de aprendizagem articulados à realidade de vida e trabalho dos camponeses. Uma das primeiras ações do PROCAMPO foi a criação, no ano de 2007, de quatro cursos de Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), em caráter experimental, nas seguintes Universidades públicas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA); e Universidade Federal de Sergipe (UFS) (MOLINA, 2015).

A partir destas quatro experiências pilotos foi instituído, em março de 2012, pelo Decreto nº 7.352, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas públicas para ampliar o acesso à Educação Básica aos sujeitos do campo e ampliar a oferta desses cursos para outras instituições, de maneira de dar suporte à concretização da proposta do PROCAMPO (Molina, 2015). Foi neste contexto que ocorreu o lançamento, no ano de 2012, do edital de seleção nº 02/2012-

SESU/SETEC/SECADI/MEC, convocando as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) para apresentarem propostas de formação de educadores do campo na modalidade presencial. Os resultados deste Edital viabilizaram, assim, a criação de 42 cursos de formação de educadores do campo em diversas Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (SÁ; MOLINA, 2011). Dentre esses novos cursos, destacamos a criação da LICENA na Universidade Federal de Viçosa.

A criação destes cursos e, conseqüentemente, a expansão das LEdoCs pelo território nacional, expressam uma importante conquista do Movimento da Educação do Campo: uma nova modalidade de graduação, destinada à formação de educadores do campo para gestão de processos educativos e comunitários e, mais especificamente, para uma atuação qualificada nas escolas do campo em diversas áreas de conhecimento, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Neste processo, a formação dos educadores por área de conhecimento constitui um dos diferenciais da proposta das LEdoCs na busca tanto de promover um vínculo mais orgânico entre a escola e a realidade na qual está inserida, quanto de uma reorganização do trabalho docente que visa superar a cultura do trabalho individual dos educadores (CALDART, 2011). Outro diferencial da proposta de formação dos educadores do campo é a formação por alternância. Busca-se, com a utilização desta

dinâmica pedagógica, promover a interação entre o universo institucional e o universo comunitário, visando construir uma articulação dos conhecimentos oriundos destas diferentes realidades, de maneira a potencializar o processo de ensino aprendizagem com o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e transformadora (LIMA, 2017). A utilização da alternância visa, assim, a formação de educadores comprometidos com o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas e reflexivas que sejam orientadas para uma compreensão crítica do campo brasileiro (MARTINS, 2014) e, ainda, para enfrentamento dos desafios de construção coletiva de outro projeto de sociedade, de campo e de escola.

É importante ressaltar que as experiências e os acúmulos realizados pelas IFES brasileiras em parceria com as organizações e movimentos camponeses, ao longo da história da Educação do Campo em nossa sociedade, foram determinantes tanto para a criação dos cursos de formação de educadores do campo, quanto para a paulatina superação de alguns paradigmas tradicionais orientadores do processo ensino-aprendizagem. E, neste aspecto, estudos como o de Marlière (2018) e Molina (2015), dentre outros, revelam que a inserção das LEdoC nas instituições de Ensino Superior tem potencializado a construção de processos formativos que valorizam as práticas sociais, econômicas e culturais dos sujeitos do campo, assim como tem contribuído na produção de conhecimentos e de estratégias de ensino-aprendizagem que potencializam a

formação docente e o desenvolvimento da Educação e das escolas do campo.

Quem são os egressos da LICENA?

A LICENA, criada no âmbito do Edital nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC, iniciou suas atividades no ano 2014, com a primeira turma que contava, inicialmente, com 121 estudantes. Deste total, 59 estudantes colaram grau em janeiro de 2018, o que correspondeu a 49,16% do total de ingressantes. Destes estudantes, 49 deles (83,05%) participaram da pesquisa, com o preenchimento do questionário, constituindo assim o universo amostral da pesquisa.

Em relação às características dos egressos da primeira turma da LICENA, os dados da pesquisa revelaram, que especificamente em relação à informação sobre o sexo, a maioria da turma 75,5% (N=37) é composta pelo sexo feminino e doze 24,5% (N=12) são do sexo masculino. Para Brito (2017), esta predominância do sexo feminino é uma tendência presente tanto na política nacional de formação de professores, quanto nas LEdoC. Ainda, segundo essa autora, este dado também revela a presença de importantes processos que têm buscado garantir a permanência das mulheres nos cursos, considerando que muitas delas enfrentam grandes dificuldades de permanência frente aos desafios quase insustentáveis de conciliação das jornadas de estudos, trabalho e maternidade, que quase sempre ocasionam a evasão dessas estudantes.

Em relação à faixa etária, os dados revelaram que a primeira turma dos egressos da LICENA foi constituída por um grupo bastante heterogêneo⁴, no qual se destaca a presença significativa (49% - N=24) no curso de estudantes com idade acima de 30 anos, o que indica o interesse desses sujeitos na continuidade da formação acadêmica. Em conformidade com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma das razões mais frequentemente alegadas pelas pessoas que desistiram de seus estudos ou que se encontram atrasadas escolarmente encontra-se relacionada à necessidade de inserção no mundo trabalho. Ou seja, por questão de sobrevivência, muitos sujeitos abandonam seus estudos pela necessidade de contribuição com a família, o que gera grandes impactos na sua trajetória escolar.

Os dados revelaram, ainda, que em termos da cor declarada pelos egressos do curso, 34,7% (N=17) se declaram ser pretos, enquanto 32,7% (N=16) se declaram pardos, 24,5% (N=12) declararam ser brancos e 8,2% (N=4) egressos não declararam a sua cor. Assim, em sua maioria (57,2%), a primeira turma de egressos da LICENA foi constituída por sujeitos pretos e pardos. Esses dados apontam para um fenômeno recente em nossa sociedade, que é o aumento do percentual de negros no Ensino Superior. Neste aspecto, o estudo de Gonçalves e Ambar

4 Vinte e cinco egressos (51%) com idade entre 23 a 29 anos, oito (16,3%) com idade entre 30 a 36 anos, cinco (10,2%) com idade entre 37 a 43 anos, quatro (8,1%) com idade entre 44 a 50 anos, cinco (10,2%) com idade entre 51 a 57 anos e dois egressos (4,2%) com idade acima de 58 anos.

(2015) identificou que em um período de 10 anos, a inserção de estudantes negros no Ensino Superior triplicou, passando de 10,2% em 2001 para 35,8% em 2011. Na origem deste fenômeno, as autoras destacam a adoção de políticas afirmativas no Brasil, com objetivos de ampliar o acesso e a permanência da população negra nas Universidades públicas. Todavia, as autoras supramencionadas ressaltam que apesar de ser significativa a construção de políticas afirmativas para a ampliação do acesso e da permanência de jovens negros nas Universidades públicas, ao se considerar o histórico da população negra no Brasil, percebe-se que ainda existe um caminho extenso a ser percorrido para se chegar a uma real igualdade de oportunidades.

Ao analisar os dados referentes à religião dos egressos da LICENA, a pesquisa revelou que trinta e nove (79,5%) declararam ser cristãos - estes são 69,3% (N=34) católicos e 10,2% (N=05) evangélicos; 6,1% (N=3) espíritas; 4,2% (N=2) responderam não ter religião; e 10,2% (N=5) não responderam a questão. O envolvimento de sujeitos vinculados à Educação do Campo em atividades religiosas, conforme afirma Carvalho (2017), existe historicamente, pois determinados setores religiosos sempre estiveram envolvidos em causas sociais e humanitárias da população camponesa. Exemplo são as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que tiveram um papel importante no processo de criação das Escolas Famílias Agrícolas (EFA) no estado de Minas Gerais na década de 1980, além de uma significativa

contribuição no âmbito do movimento da Educação Popular. Historicamente, em nossa sociedade, setores religiosos vinculados à Teologia da Libertação assumiram um papel muito importante na defesa das bandeiras de lutas dos camponeses. É sob essa perspectiva que podemos considerar o vínculo dos egressos da LICENA com a vida cristã, que por sua vez, também se relaciona com os valores e princípios orientadores das organizações e movimentos sociais de pertença destes sujeitos.

Os dados revelaram também, que referente à origem dos egressos da primeira turma da LICENA, 81,6% (N=40) são naturais do estado de Minas Gerais, 8,1% (N=4) são naturais do estado do Espírito Santo, 6,1% (N=3) da Bahia, 2,1% (N=1) é natural do estado de São Paulo e 2,1% (N=1) natural do estado do Rio de Janeiro. De maneira geral, identificamos a predominância (81,6%) de egressos de origem mineira, com destaque para municípios mineiros localizados nas proximidades da Universidade Federal de Viçosa. E neste aspecto, cabe destacar que a LICENA, em seu processo de construção, teve importante participação e contribuição dos movimentos sociais e sindicais regionais, parceiros históricos da UFV, na elaboração do seu projeto pedagógico, a exemplo das Escolas Família Agrícola da região, Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata Mineira (PPC/LICENA, 2019), Sindicatos de Trabalhadores Rurais, dentre outros. É possível considerar que este envolvimento efetivo das entidades e organizações camponesas regionais contribuiu para que

estudantes do curso, em sua maioria, fossem oriundos de Minas Gerais, com destaque para os municípios da Zona da Mata Mineira.

Onde estão os egressos da LICENA?

Os dados sobre o local de residência atual dos egressos revelaram que manteve a mesma proporcionalidade que os estados de origem, 81,6% (N=40) residem em municípios mineiros, 8,1% (N=4) em município capixaba, 6,1% (N=3) em município baiano, 2,1% (N=1) em município paulista e 2,1% (N=1) em município carioca. Considerando o grande número de estudantes mineiros e a permanência dos mesmos em seus territórios de origem, acreditamos que este dado possui uma ligação entre o envolvimento e a mobilização das organizações e movimentos sociais com a UFV no processo de criação da LICENA na instituição.

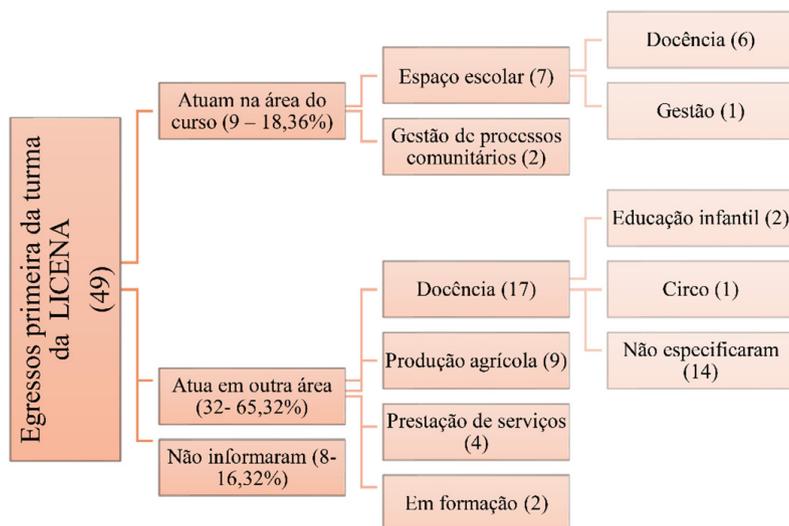
Ainda referente à localização dos egressos da LICENA, os dados da pesquisa sobre o local de residência atual revelaram que dos 49 estudantes da primeira turma de egressos da LICENA participantes da pesquisa, 38,8% (N=19) residem no meio urbano e 61,2% (N=30) no meio rural. A maioria (61,2%) dos egressos do curso está, portanto, residindo no meio rural. Este dado revela indícios de que tem sido efetiva a proposta do curso de formar educadores para uma atuação profissional, que além da docência, possibilita a atuação dos licenciados na gestão dos processos educativos, que acontecem nas escolas e em outros espaços socioeducativos presentes no campo brasileiro.

A pesquisa buscou identificar, ainda, a participação dos egressos da primeira turma da LICENA nos movimentos sociais e sindicais camponeses, visto serem estes os protagonistas principais do Movimento da Educação do Campo, em suas mobilizações e lutas por políticas educacionais específicas para Educação do campo. Neste aspecto, os dados revelaram que 65,3% (N=32) dos egressos da LICENA participam de diferentes movimentos sociais e sindicais, enquanto 34,7% (N=14) não participam. São dados que demonstram tanto o envolvimento dos egressos das LEdoC com os movimentos sociais e sindicais camponeses, quanto a presença destes movimentos na trajetória dos educadores do campo após a conclusão do curso, configurando-se, assim, como as sementes e as raízes que dão vida e sustentam a Educação do Campo em nossa sociedade.

Ainda no tocante à localização dos egressos da primeira turma da LICENA, especificamente a atuação profissional dos egressos que informaram estarem atuando, 51,02% (N=25) estão trabalhando na área proposta pelo curso, seja na docência e/ou na gestão de processos educativos escolares e comunitários, exercendo muitas vezes mais de uma atividade profissional. Assim, dos 25 egressos (51,02%) que estão atuando conforme a área proposta pelo curso, 88% (N=22) encontram-se trabalhando na docência, 4% (N=1) na gestão de processos educativos escolares e 8% (N=2) na gestão de processos educativos comunitários. Especificamente no

âmbito da docência, identificamos que apenas seis (12,24%) do total de egressos que participaram da pesquisa atuam na área de Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Identificamos ainda, que 65,32% (N=32) dos egressos estão trabalhando em outra área e 16,32% (N=8) não informaram a área de atuação. Vale ressaltar que dos egressos que informaram estarem atuando especificamente na docência ou 46,93% (N=23), poucos informaram que estão inseridos na área de Ciências da Natureza 12,24% (N=6), ou não especificaram a área.

Figura 1 - Atuação Profissional dos Egressos da LICENA



Fonte: PRADO (2020).

Em relação ao local de atuação, dos quarenta e nove participantes da pesquisa, quarenta e seis

informaram o município em que exercem a atividade profissional. Segundo os dados, 67,4% (N=31) destes egressos atuam no município em que residem e 32,6% (N=15) atuam em outro município. Ficou demonstrado ainda, que dos quarenta e nove sujeitos egressos do curso e participantes da pesquisa, 57,9% (N=22) atuam no meio rural; 23,7% (N=9) no meio urbano; e 18,4% (N=7) atuam em ambos meios. Considerando que os cursos de LEdoC têm como propósito, conforme destacado por Molina (2017), a formação de educadores para uma compreensão e uma atuação crítica nos processos sócio-políticos que ocorrem nos territórios camponeses, podemos inferir que a LICENA tem concretizado tal intento com a maior parte dos seus egressos (76,3%) atuando no campo.

Como os egressos avaliam a formação recebida no curso?

Em relação à avaliação da formação vivenciada no curso pelos egressos, os dados revelaram que dos 49 participantes da pesquisa, 34,7% (N=17) consideraram que a formação foi "muito boa"; 34,7% (N=17) consideraram que foi "boa"; 26,5% (N=13), "excelente"; 2% (N=1) considera que foi "regular"; e 2% (N=1) que foi "fraca".

Os egressos que avaliaram a formação como "excelente" destacaram aspectos relacionados à importância do processo vivenciado ao longo dos quatro anos do curso. Dentre eles, que o período de

formação possibilitou condições para o aprendizado nas dimensões tanto pessoal quanto profissional, com destaque para as reflexões e conhecimentos construídos sobre conteúdos teóricos e práticas fundamentais para a formação do educador, a exemplo do aprofundamento em metodologias ativas e conteúdos da área de Ciências da Natureza.

Durante a formação fui preparada para dialogar com a nova realidade da sala de aula. Antes de tudo, a LICENA contribuiu muito para o meu crescimento pessoal. Se você parar pra observar tudo que você se torna durante alguns anos dentro desta jornada percebe que o mundo é movido pela educação, educação essa que é vista por muitos como uma simples “coisinha”. Mas, a partir do momento que você se forma como educador e passa a se posicionar como educador, ou seja, a praticar, você sente bem no fundo do seu ser que a educação é o início pra tudo. A LICENA foi a experiência mais linda, diversificada e real que eu já vivi. Se hoje eu posso dizer que sou um alguém, sou mais forte e mais determinada é porque me formei em LICENA (Entrevistado 1).

Também os egressos que avaliaram a formação na LICENA como “muito boa” reafirmaram a importância do curso e dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação realizada, os quais possibilitaram uma visão mais ampla e crítica do mundo, de

maneira que os levou a compreender as diferentes realidades e contextos que envolvem a Educação. Destacaram ainda, que o curso possibilitou a aquisição de conhecimentos e habilidades para uma atuação além do espaço escolar. É importante destacar que no conjunto dos dezessete egressos que avaliaram como muito boa a formação na LICENA, cinco deles apontaram como fragilidade do processo de formação a ausência de maior aprofundamento em conteúdos específicos da área de Ciências da Natureza.

O curso possui uma boa carga de aulas teóricas e prática sobre a temática da educação do campo, agroecologia, estando sempre em diálogo com as realidades e diversidades dos povos que dela fazem parte. O curso me deu um grande preparo também no aspecto metodológico da educação, me orientando quanto às práticas de ensino e no planejamento educacional. Portanto, os conteúdos de ciências da natureza deveriam ser mais aprofundados e alguns conteúdos não foram estudados, por exemplo, do corpo humano (Entrevistado 2).

Esta perspectiva destaca a existência de lacunas na formação teórica em Biologia, Física e Química – ou seja, das Ciências da Natureza. Nesse sentido, os egressos tanto indicaram a necessidade de um maior aprofundamento destes conteúdos

ao longo do curso, como justificaram essas lacunas pelo fato de terem sido a primeira turma do curso, em um momento no qual a LICENA ainda estava em fase de construção. Analisando o processo histórico de constituição da LICENA na UFV, Marlière (2018) identifica que o curso passou por diversos conflitos e tensões na fase inicial de sua constituição devido, entre outros aspectos, ao envolvimento de diferentes sujeitos, com interesses e concepções políticas, pedagógicas e ideológicas divergentes. Acrescenta-se ainda, que a LICENA, além de possuir uma proposta diferenciada das demais licenciaturas da UFV, busca uma formação de educadores do campo, que contando com o protagonismo dos movimentos camponeses e assumindo os princípios da formação por alternância e da organização por área de conhecimento, constitui-se uma proposta inovadora para as Universidades brasileiras, que ainda enfrentam dificuldades de assimilação deste novo formato de curso.

Quanto à avaliação da formação na LICENA como sendo “boa”, os egressos também destacaram tanto a importância do curso para a formação pessoal e profissional, quanto a ausência de aprofundamentos teóricos em conteúdos da área de Ciências da Natureza. Nos argumentos construídos, os egressos associaram esta fragilidade do curso aos desafios enfrentados, em sua fase inicial, para uma adaptação à instituição. Destacaram ainda, aspectos relacionados à falta de uma infraestrutura física adequada e ao reduzido número de docentes

no início do curso. Neste aspecto, o estudo de Lima (2017) identificou que a LICENA iniciou suas atividades acadêmicas no ano de 2014 com apenas nove docentes, que por sua vez, não atuavam em todas as áreas de formação do curso. Apesar desta lacuna na área das Ciências da Natureza, os poucos docentes da LICENA não atuam apenas no âmbito da docência: além da gestão do curso, elaboração de projetos de ensino, extensão e pesquisa, eles realizavam sistematicamente o acompanhamento dos educandos nos Tempos Comunidade. Atualmente, em 2020, a LICENA conta com 15 educadores atuando nas diferentes áreas de formação do educador do campo, na especificidade de uma licenciatura em Ciências da Natureza (PPC/LICENA, 2019): “É uma boa formação, porém, por sermos a primeira turma enfrentamos muitos desafios, os quais dificultaram a nossa aprendizagem, como a falta de espaço, profissionais entre outros fatores” (Entrevistado 3). “Acho que necessito de aperfeiçoamento em relação às matérias” (Entrevistado 4).

A avaliação da formação como sendo “regular” destaca o fato de o curso ser ainda muito recente, o que tornam necessários ajustes e adaptações. Não foram mencionadas quais seriam estas adaptações: “Quando me formei no curso éramos a primeira turma, o curso precisava de muitas adaptações” (Entrevistado 5).

Por sua vez, a avaliação da formação na LICENA como sendo “fraca” relaciona-se à dificuldade de acesso dos egressos ao mercado de trabalho para

uma atuação segundo a proposta pelo curso: “Difícil acesso ao mercado de trabalho” (Entrevistado 6).

De maneira geral, foi identificado que a maioria dos egressos entrevistados considera a formação vivenciada no curso como tendo sido “boa” ou “excelente”, a despeito das indicações de melhorias e aprimoramentos necessários. São avaliações e relatos que evidenciam tanto as vivências nos momentos iniciais de construção do curso, quanto as diversas mudanças e adaptações que foram sendo realizadas ao longo do processo de formação da primeira turma da LICENA.

Considerações Finais

Dentre outros aspectos, neste trabalho privilegiou-se um delineamento do perfil, das características sociopolíticas e da inserção profissional dos egressos da primeira turma da LICENA. No conjunto, os dados revelam a diversidade destes egressos em termos de distribuição por gênero, faixa etária e origem social e geográfica. Também evidenciam tanto o envolvimento dos egressos em movimentos camponeses diversos, como a atuação da maioria deles (51.02%) em alguma área proposta pelo curso. E neste aspecto, cabe destacar que os egressos que não atuam na área prevista pelo curso também estão inseridos no mundo social do trabalho, exercendo outras atividades e/ou dando continuidade à formação acadêmica.

Especificamente em relação às áreas de atuação, identificamos que 18,36% (N=9) dos egressos

da LICENA atuam na área proposta pelo curso (docência na área de Ciências da Natureza, gestão de processos educativos e/ou comunitários); enquanto 65,32% (N=32) deles atuam em outra área; e 16,32% (N=8) não informaram. A presença significativa dos egressos atuando em outras áreas é instigadora de novos estudos sobre os desafios de inserção destes profissionais na área proposta pelo curso. Essa inserção dos sujeitos das LEdoC no mundo do trabalho é um fenômeno ainda muito recente em nossa sociedade. Na especificidade dos egressos da LICENA, apesar do pouco tempo de conclusão do curso (dois anos), nosso estudo indica que eles têm buscado estratégias para essa inserção no mundo do trabalho, a exemplo da atuação em outras áreas da docência, assim como na produção agrícola e prestação de serviços.

Em relação à avaliação da formação na LICENA, os egressos destacaram majoritariamente e de maneira convergente, aspectos positivos relacionados aos aprendizados diversos tanto na dimensão pessoal, quanto profissional. Eles também, mesmo que minoritariamente, enfatizaram os desafios e as dificuldades enfrentadas como sujeitos da primeira turma do curso. Considerando que as LEdoC são muito recentes em nossa sociedade e que trazem consigo uma proposta de formação complexa inovadora, é parte do processo de constituição dos cursos o enfrentamento de desafios e adaptações necessárias à sua efetivação como curso de formação de educadores do campo nas instituições de Ensino Superior no Brasil.

Na medida em que essa efetivação vai ocorrendo, entretanto, emergem novos desafios. Dentre eles, conforme identificado pelo presente estudo, destaca-se a questão da inserção dos educadores do campo no mundo do trabalho. Essa é uma questão que exige, por sua vez, um repensar sobre a proposta de formação das Licenciaturas em Educação do Campo, considerando avanços, desafios e possibilidades não apenas no âmbito das instituições de ensino e do mundo de trabalho, mas, sobretudo, em consonância com as demandas, perspectivas e desafios enfrentados pelo movimento da Educação do Campo no momento atual de nossa sociedade.

Referências Bibliográficas

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: CALDART, R. S. (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo registros e reflexões a partir das experiências piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, R. S. A escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, M. G., CALDART, R. S. & MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma Educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CARVALHO, J. G. **A Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo da UFV**: experiências e representações sociais dos educandos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

GONÇALVES, R.; AMBAR, G. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.19 n.34, p.202-213, 2015.

HAGE, S. A. M.; HELLEN, S. A. S.; MÁRCIA, M. B. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura

tura em educação do campo. **Educação em Revista**, v. 32, n.4, p.147-174, 2016.

LIMA, S. L. P. **A alternância na Licenciatura em Educação do Campo**: representações sociais dos docentes da UFV. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

MARLIÉRE, R. G. T. **Educação do Campo na Universidade Federal de Viçosa**: a constituição da Licenciatura em Educação do Campo. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

MARTINS, M. F. A. **Alternância e formação na Licenciatura em Educação do Campo**. Viçosa, Universidade Federal de Minas Gerais: EdUECE - Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade, 2014.

MOLINA, M. C. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v.38, n.140, p.167-190, 2017.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v.55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registro e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v.33, n.1, p. 180-198, 2008.

PIRES, A. M. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, R. B. & Silva, M. A. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.10, n.2, p. 135-144, 2016.

UNIVERSIDADE Federal de Viçosa. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Viçosa, Minas Gerais, 2019.

VENDRAMINI, C. R. Educação do Campo: Uma educação virada para o Futuro? In: CANARIO, R.; RUMMERT, S. M. **Mundo do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2009.

capítulo 7

OS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS E OS DESAFIOS DO "NOVO" PERFIL ESTUDANTIL

*Nayara Macedo de Lima Jardim
Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Joyce Wassem*

Introdução

O ensino superior brasileiro viveu nas duas últimas décadas uma expansão bastante significativa, acompanhada de um processo intenso de diversificação (BARBOSA, 2014). Essa expansão acelerada ocorreu no rastro do crescimento do acesso aos outros níveis de ensino de parcelas representativas da população, o que se convencionou chamar de “democratização do acesso ao ensino superior” (MONTENEGRO; RIBEIRO, 2014).

Essa “democratização do acesso ao ensino superior” trouxe para o cenário universitário o que podemos denominar massificação (ESTEVES, 2008; BIRGIN, 2010; MERLE, 2011; SILVA, 2015). Merle (2011) utilizou o termo “massificação” para designar o que ele chama de democratização quantitativa.

Para esse autor, o termo “massificação do ensino” é utilizado para designar o prolongamento generalizado dos estudos. Para Birgin (2010), massificar é fazer multitudinário, o que não era o caso. Para essa mesma autora, essa massificação refere-se à expansão quantitativa da escolarização em cada nível do sistema educativo, que era para poucos e passa a ser para muitos.

Com o processo de expansão/massificação, mudanças significativas ocorreram no quadro de acesso ao ensino superior, as quais, por sua vez, foram acompanhadas por uma série de desafios (HERINGER; HONORATO, 2014). Entre os diversos desafios, podemos destacar: a acentuada chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros e às suas origens socioeconômicas e socioculturais; a entrada de pessoas já inseridas no mercado de trabalho em busca de melhor qualificação profissional; a dificuldade de estudantes em razão da condição financeira desfavorável para aquisição de livros, xerox e alimentação, bem como para uso do computador; além da necessidade de muitos deles terem que trabalhar; as dificuldades culturais dos estudantes, que segundo Almeida (2014), estão intimamente ligadas ao domínio da linguagem, sobretudo com relação à falta de sólida formação na língua de origem, o português, gerando assim, dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios; e a busca

de conciliar a massificação com o controle sobre a expansão e qualidade da Educação a ser ofertada (MONTENEGRO; RIBEIRO, 2014; ZABALZA, 2004; ESTEVES, 2008; FRANCO, 2011; ALMEIDA, 2014).

Os desafios postos ao docente universitário, decorrentes da “democratização do acesso ao ensino superior” têm induzido a estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e à busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão (FRANCO, 2011).

No estudo desenvolvido por Pimenta e Anastasiou (2014), as autoras relataram que os professores do Ensino Superior apontam para problemas decorrentes do baixo nível de conhecimentos dos estudantes e para a ausência dos pré-requisitos necessários ao acompanhamento da graduação. Também mencionaram a falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, redação e leitura de textos. Essas autoras relataram, ainda, problemas percebidos pelos docentes, sobre seus alunos, relativos aos seguintes aspectos: dificuldades de raciocínio, uma falta de criticidade, de disciplina, de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, individualismo, passividade, interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma, falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes, alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral e aluno trabalhador com falta de tempo para estudar e com pouco contato extraclasse.

Pensando nos desafios postos ao docente universitário nesse contexto de expansão/democratização do acesso ao Ensino Superior, e em consonância às ideias de Almeida e Pimenta (2011) ao afirmarem que as características do ensinar na Universidade hoje que exigem ação docente diferenciada da tradicionalmente praticada, temos como objetivo, nesse texto, analisar a percepção que os docentes universitários têm sobre mudanças ocorridas na última década, em termos do perfil estudantil universitário. Para alcançar esse objetivo, examinamos 168 questionários, respondidos por docentes universitários de uma instituição pública do Estado de Minas Gerais.

Buscando compreender e interpretar as respostas abertas do questionário, foi utilizada a análise de conteúdo, respaldando-nos em Bardin (2011) e Moraes (1999). Salientamos as ideias de Lüdke e André (2013), quanto ao processo de investigação, no qual é preciso que o pesquisador vá além da mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, "ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações" (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p. 49). Frente aos dados da pesquisa e à escolha do procedimento analítico fizemos um recorte na pesquisa mais ampla e trabalhamos, nesse texto, com três categorias: formação básica dos

estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais e as características dos estudantes universitários.

O capítulo se encontra estruturado em duas partes, sendo a primeira denominada “O contexto de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior e a docência universitária” e a segunda “Os desafios do docente universitário diante do “novo” perfil estudantil”.

O contexto de expansão e de democratização do acesso ao ensino superior e a docência universitária

Diante das reformulações sofridas pelo Ensino Superior nos últimos anos, Silva e Andrade (2016) ressaltaram que nos primeiros anos do século XXI, foi iniciada a expansão da Universidade como processo de democratização do acesso a esse nível de ensino. Corroborando Tavares (2011) que a partir da segunda metade dos anos de 1990, o país assistiu a um expressivo surto de expansão da Educação Superior. Morosini et al. (2009) colaboraram com esta discussão referente à expansão da Educação superior, destacando que é inegável que no Brasil, no contexto pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, houve significativo movimento expansionista. É possível então, observar o efetivo crescimento do Ensino Superior de 1991 a 2006, havendo aumento significativo dos índices no período posterior à LDB/1996. Para os autores essa

expansão é visível quando se trata da taxa de crescimento e da evolução do número de Instituições de Ensino Superior (IES), assim como quando se trata da evolução do número dos cursos de graduação, vagas oferecidas em cursos presenciais, candidatos, ingressantes, matrículas e concluintes.

Nessa perspectiva, Barbosa (2014) salienta que com a expansão bastante significativa vivida pelo Ensino Superior nas últimas décadas, apresenta-se então um processo de intensa diversificação dos percursos escolares oferecidos, bem como rápido aumento das matrículas nesse nível de ensino. A autora acrescenta que entre 1998 e 2000 o número de estudantes matriculados nesse nível de ensino passou de um para dois milhões. Heringer e Honorato (2014) irão dizer que o quadro de acesso ao Ensino Superior no Brasil sofreu significativa transformação ao longo da última década. Argumentam ainda, que a expansão se deu por meio da criação de novos cursos e vagas, do aumento das matrículas no período noturno, do aproveitamento de vagas ociosas e de políticas de ação afirmativa, beneficiando grupos específicos de estudantes.

A esse processo de expansão acelerada da Educação superior e conseqüente crescimento do acesso de parcelas significativas da população aos outros níveis de ensino, denominamos de "democratização do acesso ao ensino superior". Tal democratização trouxe novos desafios, com o destaque para a busca de se conciliar a massificação daí decorrente com o

controle sobre a expansão e qualidade da Educação a ser ofertada (MONTENEGRO; RIBEIRO, 2014).

Contextualizando um pouco mais essa expansão e democratização que estamos tratando, destaca-se que com a eleição do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), em 2003, um novo cenário político se configurou, anunciando expectativas quanto à viabilização de outro modelo de desenvolvimento do país, que se concretizaria por meio das políticas sociais, pela democratização e pela presença mais efetiva do Estado, em oposição às políticas neoliberais implementadas na década de 1990 (ARRUDA; GOMES, 2015) .

Com o intuito de materializar a proposta de expansão de vagas para o Ensino Superior, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, conforme apontaram Silva e Andrade (2016), lançou um pacote de medidas para os setores públicos e privados, no qual foram instituídos programas de expansão para esse nível de ensino com vistas à democratização do acesso a ele. Entre os programas, essas autoras destacaram a Lei de Inovação Tecnológica nº 10.973/2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, o estabelecimento de parcerias entre Universidades públicas e empresas; a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos – PROUNI; os Decretos no.5.622/2005 e 5.800/2006, que tratam da política de Educação superior na modalidade a distância, especialmente com a criação da Universidade Aberta do Brasil

(UAB), que tem por finalidade a oferta de cursos e programas de Educação superior na modalidade de distância por instituições públicas de Ensino Superior articulada em polos de apoio presencial; e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata da reserva de vagas/cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior. Para os alunos que não conseguiram bolsa de estudo pelo PROUNI ou que a conseguiram parcialmente, o governo, via Ministério da Educação (MEC), lançou a possibilidade de adesão ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que funciona como um crédito estudantil sem a contrapartida do estudante durante o período de formação (SILVA; ANDRADE, 2016).

Ao discorrer sobre políticas que visam à expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a partir de 2004, Morosini et al. (2009) abordaram o REUNI. Conforme essas autoras, a adoção desse programa pelas IFES resulta em alterações substantivas no campo, por meio da criação de novos campi e cursos, ampliação de vagas, cursos noturnos etc. Ainda segundo esses autores, resgatar as especificidades desses processos, as concepções neles presentes, as lógicas expansionistas e as implicações institucionais, é fundamental para a compreensão desse movimento no campo da Educação superior brasileira.

Ao tratar do REUNI, Weska et al. (2012) pontuaram que ao definir como um dos seus objetivos prover as Universidades das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na

Educação superior, esse programa congregou esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da Educação superior pública, em atendimento ao disposto pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), que estabeleceu o provimento da oferta da Educação superior para pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

Almeida et al. (2012) ao analisarem os alunos que vivenciam essa expansão no Brasil, indicam que se assiste a um novo perfil de estudante da Educação superior, que não é mais composta só de jovens entre 18 e 24 anos. Ao apresentarem dados do Censo de 2009, relativos ao perfil dos estudantes, os autores demonstram que há públicos diferenciados, conforme a modalidade de ensino; enquanto o estudante da graduação presencial tem, em média, 26 anos por ocasião da matrícula, o aluno da Educação a distância (EaD) ingressa na Educação superior mais tardiamente, em torno dos 36 anos. Conforme dados desses autores, incentivados pela democratização do acesso, adultos, já exercendo atividade profissional, buscam a Educação superior para obtenção de um diploma que leve à qualificação e à promoção profissional, muitas vezes concretizando projetos vocacionais, que pelo atraso escolar ou pela necessidade de rápida entrada no mercado de trabalho, não puderam ocorrer em idade mais jovem.

Para Almeida et al. (2012, p. 906), o perfil do estudante, nesse contexto de expansão, é "considerado diferente do 'aluno tradicional' que se apresenta

na faixa etária esperada, tem bom *background* familiar, recursos financeiros, motivação e segurança na escolha profissional, e um histórico escolar de inclusão social e sucesso acadêmico". Já o "aluno novo", assim denominado pelos autores, escolhe e frequenta cursos noturnos de instituições de Ensino Superior privadas, comumente de baixa seletividade e de curta duração; utiliza parte do seu tempo para a sua subsistência e/ou de sua família; é, geralmente, pertencente à primeira geração de longa escolaridade; não dispõe de tempo, espaço e condições apropriadas para estudar; teve e tem pouca aproximação com os artefatos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica; possui muitas dificuldades para conciliar o tempo de trabalho com as atividades acadêmicas extra-aulas (extensão cultural, pesquisa, encontros científicos); e possui pouca motivação, recursos e disposição para relacionamentos, atividades sociais e culturais com outros estudantes (ALMEIDA et al., 2012).

Nesse sentido, esses autores destacaram que as Instituições de Ensino Superior passaram a ser procuradas e frequentadas, por um número crescente de alunos, o que se traduziu em um fenômeno de massificação do Ensino Superior em nível da sua população discente. Segundo eles, nesse processo verificamos, ainda, o surgimento de muitas instituições públicas e privadas, assim como a criação de um número elevado e diverso de cursos. Também afirmaram que uma forma de entender essa massificação de maneira positiva é pensá-la como

associada à necessidade de maior democratização do acesso dos alunos ao Ensino Superior. Ainda de acordo com esses autores, ao analisar a população discente, facilmente se verifica heterogeneidade crescente dos estudantes, em termos de suas origens sociais e culturais.

Nesse trabalho relacionamos a expansão das universidades e democratização do acesso ao Ensino Superior ao trabalho do professor universitário. Conforme Franco (2011), a expansão das Universidades e dos cursos de Ensino Superior, a necessidade de atendimento a alunos de perfis sociais variados e a complexidade da construção de conhecimentos, para além da informação, têm induzido estudos e pesquisas centrados na formação do professor universitário e a busca de transformações pedagógicas que possam subsidiar práticas que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão. Segundo Zabalza (2004), essas mudanças tiveram clara incidência na vida e no trabalho dos professores universitários, pois o que se espera deles e as demandas que lhes são feitas variam em consonância com as grandes mudanças estruturais e funcionais que a universidade sofreu.

Essas mudanças, de acordo com Cunha (2014), representam um panorama que tem provocado reflexões sobre os processos pedagógicos na Universidade. Ademais, a necessária reconfiguração do papel docente e das práticas de ensinar e aprender

tem feito revigorar o campo da pedagogia universitária, debruçando-se sobre

as práticas pedagógicas e de reorganização curricular no contexto das mudanças paradigmáticas que assolam a realidade de todo o processo educativo (CUNHA, 2014, p. 28).

Almeida (2012) assevera que, no âmbito das Universidades, têm-se apresentado demandas de naturezas bastante distintas ao professor que nela atua. E ainda, do ponto de vista social, desse professor tem-lhe exigido aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos, cada dia mais diversos em suas bagagens de conhecimentos, vivência cultural, expectativas de vida etc. Do ponto de vista institucional, o professor tem sido solicitado a participar mais ativamente nas definições dos rumos pedagógicos e políticos da Universidade, definir recortes adequados no universo de conhecimentos a serem trabalhados nas aulas, elaborar e gerir projetos de trabalho e estabelecer relações interdisciplinares em suas abordagens. E mais, do ponto de vista pessoal, conforme a autora, esse professor tem sido chamado, de modo mais intenso, a tomar decisões sobre seu próprio percurso formativo e profissional, romper paulatinamente com a cultura de isolamento profissional, mediante a ampliação da convivência com colegas em projetos integrados, grupos de pesquisa e instâncias acadêmicas, em momentos de discussões coletivas, nos quais se debatem e reivindicam as condições que permitam viabilizar a essência do próprio trabalho.

Os desafios do docente universitário diante do “novo” perfil estudantil

Como foi dito, por meio da análise de conteúdo realizada, chegamos a algumas categorias relacionadas à percepção que os docentes universitários têm em relação ao “novo” perfil estudantil. Exploraremos três categorias que entendemos representam os desafios postos ao trabalho docente universitário. São elas: a formação básica dos estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais pelos estudantes e as características dos estudantes universitários.

Formação básica dos estudantes universitários: fragilidades e culpabilizações

No que se refere à categoria *Formação básica dos estudantes universitários*, encontramos duas subcategorias: Formação precária na Educação básica e Baixo nível de conhecimento dos estudantes.

Na subcategoria *Formação precária na Educação básica* aparecem as indicações dos docentes participantes da pesquisa sobre as deficiências na formação básica dos estudantes. Eles falam de uma péssima formação básica, da má qualidade desse nível de ensino e de processos de escolarização anteriores, com sinais evidentes de baixa qualidade. Percebemos como desafio, neste aspecto, lidar com dificuldades de aprendizagem dos estudantes, compreendidas como provenientes da escolarização básica. Na fala a seguir podemos visualizar:

É notório que a má qualidade do ensino público, especialmente da educação básica, ainda tem refletido bastante no Ensino Superior, uma vez que muitos estudantes chegam à Universidade com várias limitações de conhecimento e acabam tendo maior dificuldade na aprendizagem (Docente 83).

No que se refere à subcategoria *Baixo nível de conhecimento dos estudantes*, os docentes declararam ausência de pré-requisitos necessários para que os estudantes acompanhem a graduação, o que podemos conferir nas falas a seguir:

O estudante ingressa hoje na Universidade com insuficiência de conhecimentos básicos fundamentais para o aprendizado em um curso de graduação na área de Ciências exatas (Docente 24).

O nível dos estudantes cada ano é mais baixo (Docente 135).

Ressaltamos o cuidado que o docente universitário deve ter para não culpabilizar o aluno, a Educação básica, principalmente o Ensino Médio, em relação às lacunas apresentadas. Podemos questionar esta tendência de culpabilização “do outro”, mesmo sabendo dos desafios que o docente enfrenta quando está diante desta realidade de estudantes com dificuldades, ou até mesmo ausência de conhecimentos básicos. Diante dos desafios enfrentados por esses docentes e pelos próprios estudantes, acreditamos na necessidade de a Universidade

pensar, planejar e executar ações que auxiliem tanto os docentes em sua prática pedagógica, diante desse contexto, quanto aos estudantes, atentando-se à permanência desses alunos na Universidade perante a tantos desafios (JARDIM; FERENC, 2017).

Pimenta e Anastasiou (2014) apontaram, em suas pesquisas, que os professores relataram problemas decorrentes do baixo nível de conhecimento e a ausência dos pré-requisitos necessários para acompanhar a graduação. Mencionaram a falta de domínio da língua e as dificuldades na interpretação, na redação e na leitura de textos. Para além dessa constatação, asseveram as autoras sobre a necessidade de se diagnosticar, com certa precisão, como esses aspectos se manifestam e propor ações a serem conjuntamente efetivadas pelos professores e alunos em vista da superação das insuficiências, além de rever as próprias exigências que emanam das diversas disciplinas. Acrescentam que diagnósticos simples, aplicados como atividades e corrigidos, coletivamente, na própria sala de aula podem trazer indicadores que levem os próprios alunos a tomar consciência da necessidade de assumir o caminho a ser trilhado coletivamente. Para elas, adiar a programação, inicialmente pretendida, por uma ou duas semanas, para retomada dos itens essenciais, tem sido prática já adotada com sucesso, envolvendo professores e alunos em torno de ações conjuntas e necessárias. Destacaram, ainda, que aspectos mais complexos, que exigem maior tempo de aprofundamento, podem ser uma vez constatados,

objetos de especificação do projeto pedagógico do curso – especialmente para alguns grupos ou turmas e, mesmo, generalizáveis para todo alunado – e programados ao longo das fases ou anos curriculares.

Uso de tecnologias digitais pelos estudantes: nativos versus imigrantes

A categoria *Uso de tecnologias digitais pelos estudantes* se refere à utilização, pelos discentes, do celular, internet, facebook, site de busca (*Google*). Levantamos algumas palavras frequentes nesta categoria: conectividade, geração *facebook* e *WhatsApp*, geração da Web 2.0, recursos tecnológicos e uso do celular na sala de aula. Podemos perceber a categoria nas falas a seguir:

Hoje há mais informação e os estudantes não estão muito mais apegados ao livro. Infelizmente, pois, sinto que os estudantes precisam consultar uma fonte mais específica e confiável de informação. A internet está aí para o bem, de forma que haja sua consulta, mas desde que sejam fontes confiáveis. O interesse por assuntos alheios aparece constantemente por estarem 100% do tempo conectados à rede. Competir com o celular é difícil (Docente 79).

As novas tecnologias móveis influenciam o modo como os alunos interagem com as aulas e os docentes (Docente 51).

A partir dessas falas, notamos uma visão negativa acerca do uso das tecnologias digitais. Tratando das tecnologias digitais presentes na vida de estudante, Prensky afirmou que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os estudantes de hoje não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi criado” (PRENSKY, 2001, p. 1). Para esse autor, os alunos de hoje não mudaram apenas em termos de avanço em relação aos do passado, nem simplesmente mudaram suas gírias, roupas, enfeites corporais, ou estilos, como aconteceu entre as gerações anteriores – houve grande descontinuidade. Acrescenta o autor que “Alguém pode até chamá-la de apenas uma ‘singularidade’, um evento no qual as coisas são tão mudadas que não há volta, e que essa descontinuidade, então chamada de ‘singularidade’, é a chegada e rápida difusão da tecnologia digital nas últimas décadas do século XX”. Para o autor:

Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Em média, um aluno graduado atual passou menos de 5.000 horas de sua vida lendo, mas acima de 10.000 horas jogando vídeo games (sem contar as 20.000 horas assistindo à televisão). Os jogos de

computadores, e-mail, a Internet, os telefones celulares e as mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas (PRENSKY, 2001, p. 1).

Prensky (2001) denominou esses estudantes de Nativos Digitais, pois são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, videogames e internet. E aqueles que não nasceram no mundo digital, a exemplo de muitos dos professores desses estudantes, mas que em alguma época da vida ficaram fascinados e adotaram muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia, ele chamou de Imigrantes Digitais.

Prensky (2001) vai dizer, ainda, que os Nativos Digitais estão acostumados a receber informações muito rapidamente, gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas; preferem acesso aleatório (como hipertexto); trabalham melhor quando ligados a uma rede de contatos; têm sucesso com gratificações instantâneas e recompensas frequentes; e preferem jogos a trabalho “sério” (PRENSKY, 2001).

De acordo com as ideias de Prensky (2001), infelizmente, para os nossos professores Imigrantes Digitais, as pessoas sentadas em suas salas cresceram em uma “velocidade rápida” dos videogames e MTV. Eles estão acostumados com a rapidez do hipertexto, a baixar músicas, com telefones em seus bolsos, uma biblioteca em seus laptops e mensagens instantâneas. “Eles estiveram conectados à maior parte ou durante todas as suas vidas. Eles

têm pouca paciência com palestras, lógica passo-a-passo e instruções que 'ditam o que se fazer'" (PRENSKY, 2001, p. 2).

Em relação ao uso do celular em sala de aula, Batista e Barcelos (2013) pontuaram que apesar das potencialidades que o celular apresenta em termos educacionais, a escola em geral, não faz uso delas, optando muitas vezes, apenas por proibir sua utilização em sala de aula, pois acarretam distrações; sugeriram porém, que o professor discuta regras de usos aceitáveis com os alunos. Destacaram que é preciso considerar que mesmo o lápis e o papel, também podem contribuir para distrações se o aluno não estiver engajado na aula. Acrescentam que o uso do celular no contexto educacional é tema complexo, com pontos positivos e dificuldades a serem considerados. Entendem que é preciso discutir a questão com professores desde a formação inicial, para que os diversos aspectos possam ser refletidos.

Tratando das tecnologias virtuais na prática docente na Universidade, Kenski (2011) afirmou que é preciso novos caminhos para a formação de professores que possam estar preparados para lidar com as novas gerações que chegam às Universidades. É preciso que os professores estejam em sintonia com a nova realidade social e tecnológica vigente e possam desenvolver atividades adequadas ao momento presente e ao futuro de seus alunos. Afirmou que, no final do século passado, Tapscott chamou os jovens que nasceram no início dos anos de 1990

de “geração digital” e que, passados quase 20 anos, temos agora, esses jovens chegando às Universidades. Diante desse contexto é preciso refletir sobre formas de estruturar os cursos para satisfazer as expectativas de formação dos estudantes; sobre o que oferecer a esses alunos para que reúnam as suas competências e habilidades no uso das mídias digitais e os saberes e conhecimentos dos docentes; e sobre qual deve ser o agir docente que potencialize essa união de competências para que os professores e alunos possam se beneficiar dessa diversidade.

Em sintonia com esta discussão, Masetto (2011) pontuou que ao olharmos os alunos que estamos recebendo no Ensino Superior, imediatamente perceberemos que se trata de jovens que cresceram com a tecnologia fazendo parte de suas vidas desde a infância: controle remoto, *mouse*, *minidisc*, telefone celular com todo o conjunto de recursos eletrônicos que ele engloba, *iPod*, *iPhone*, mp3 etc. Tais recursos permitem ao jovem estar continuamente conectado com informações, controlar seu fluxo, lidar com informações descontínuas e simultâneas. Esse jovem chega ao Ensino Superior acostumado com a sobrecarga de informações, mas ao mesmo tempo com dificuldade para criticar e selecionar aquelas que de fato lhe interessam.

Segundo Masetto (2011), o professor continua sendo uma das fontes de informação e experiências práticas para seu aluno, mas não a única. Hoje ele assume papel muito mais importante e duradouro

com seus alunos, no que diz respeito ao conhecimento: “colaborar para que o aluno aprenda a buscar informações, detectar as fontes atuais dessas informações, dominar o caminho para acessá-las, aprender a selecioná-las, compará-las e criticá-las, integrá-las a seu mundo intelectual” (MASETTO, 2011, p. 600). Numa palavra, o autor destacou que o papel do professor é hoje muito mais complexo, mas muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno num profissional que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, renovando-se e revendo seus conhecimentos e práticas profissionais.

Características dos estudantes universitários: perspectiva negativa x perspectiva positiva

Um terceiro desafio posto aos docentes universitários foi identificado a partir da categoria *características dos estudantes universitários*. Destacamos, primeiramente, a visão negativa que os docentes têm acerca de características presentes nos estudantes. Estes docentes apontaram características como falta de interesse, passividade, falta de comprometimento com o processo ensino-aprendizagem, falta de garra, preguiça de pensar, desatenção, falta de motivação, falta de criticidade, falta de disciplina, falta de criatividade, imediatismo, estudantes que querem tudo mastigado, estudantes sem dinamismo, estudantes dependentes, falta de respeito ao professor, atenção dispersa, preocupação com

notas e diploma sem se preocupar com o aprendizado, estudantes que reproduzem comportamentos preconceituosos, dificuldade de concentração. Como exemplificação dessa categoria, destacamos algumas falas:

Falta de interesse para estudar os fundamentos de suas Ciências, pensando apenas em operar e agir dentro da profissão que já se acham capazes mesmo antes de se formarem. Qualquer iniciativa que não seja a sala de aula é mais interessante, sejam projetos de extensão, estágios, atléticas ou bares (Docente 108).

Desinteresse em dedicar tempo para estudo/análise/criação de algo a partir de seus estudos e de acordo com o problema específico. A maioria prefere buscar soluções prontas, semelhantes ou genéricas para serem adaptadas aos casos analisados, entendendo que na internet “já deve existir algo parecido” (Docente 168).

Pimenta e Anastasiou (2014) afirmaram que desinteresse, falta de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem, passividade, individualismo, interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma, são comportamentos amplamente constatados nos depoimentos dos professores pesquisados.

Compreendemos a partir das ideias das autoras supracitadas, que de maneira geral, a visão dos

docentes sobre as turmas de alunos com quem trabalha é bem pouco positiva. Apoiadas em Chauí (2001), essas autoras afirmaram que os alunos vêm sendo submetidos a processos de ensino que consideram a Ciência pronta e acabada, à espera de aplicação. E assim condicionados, esses estudantes abdicam da necessidade de pensar e desentranhar o sentido de uma experiência nova ou de uma ação por fazer, sendo reforçados na repetição de modelos abstratos e na aplicação mecânica desses modelos, sob a forma de estratégias variadas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014)

Salientamos também características relacionadas à dificuldade dos estudantes em relação à escrita, interpretação de texto, raciocínio crítico. Conforme podemos verificar nas expressões que se seguem:

Estudantes com dificuldade para ler e interpretar textos e para escrever (Docente 6).

Estudantes com dificuldade em desenvolver raciocínio crítico e muito apegados a fórmulas prontas, semelhantes à metodologia dos “cursinhos” preparatórios para concursos e exames vestibulares (Docente 78).

Podemos compreender tal contexto à luz das ideias de Almeida (2014), quando o mesmo aponta para as dificuldades culturais dos estudantes, que segundo ele, estão intimamente ligadas ao domínio da linguagem, sobretudo em relação à ausência de

sólida formação na língua de origem – o português. De acordo com esse autor, é ela que fornece as condições essenciais para o aprendizado das relações nos textos acadêmicos e também, propicia alicerce para que o aluno consiga inferir significados de termos estrangeiros. Salientou que alguns pesquisadores têm apontado o domínio do capital linguístico como um dos fatores cruciais para o bom desenvolvimento da “linguagem universitária” ou acadêmica.

Nesse aspecto, Pavão (2004, p. 80), em trabalho que analisa os meios de socialização dos jovens das camadas populares no mundo da leitura e da escrita e sua interferência nos processos de inclusão/exclusão no Ensino Superior, explicitou que “a maior de todas (as dificuldades) parece relacionar-se às competências linguísticas. [...] reclamam da dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios”.

De acordo com Coulon (2008), ler, escrever e pensar são três operações que fundam o trabalho intelectual. São elas consideradas como muito difíceis de serem realizadas por grande parte dos novos estudantes porque, “para além das operações do senso comum que elas ilustram, elas são o signo distintivo da atividade intelectual” (COULON, 2008, p. 236).

Ao tratar sobre quem são os alunos que chegam ao Ensino Superior, Pimenta e Anastasiou (2014) discutem que os alunos que chegam à Universidade vêm de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos três anos escolares na

direção do vestibular. Essas autoras explicaram que na maioria das vezes, a memorização foi a tônica dominante, com o uso de recursos os mais variados para conseguir sucesso na memorização do material pretendido. Dessa forma, o próprio sistema de ensino reforçou um comportamento baseado na lógica da exclusão, em pouca criticidade, “voltado para os produtos (passar no vestibular) e não para a aprendizagem, com ênfase em ações e atividades pouco participativas, com turmas numerosas e salas em que a figura do ‘bom professor’ é identificada com a de um *showman*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 233), considerado, então, excelente pela sua capacidade de explicar os conteúdos e garantir a atenção dos alunos. Ainda nesta discussão, afirmam as autoras que em continuidade à caminhada iniciada no Ensino Médio, a Universidade exige do aluno que prossiga assistindo às aulas, como assiste a um filme ou a um jogo, sem com eles se compromissar, sem neles interferir. Para essas autoras, a “diferença é que, nestas situações lúdicas, pode fazer comentários, algo nem sempre possível em se tratando das aulas, pois assistir a elas é um momento que se encerra nele mesmo, sem maiores consequências” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 233).

De acordo com essas autoras, ao entrar na sala de aula na Universidade o professor geralmente encontra numeroso grupo e jovens com faixa etária de 17 anos em média, bastante diferente do que possivelmente, esperava encontrar. Para essas autoras, muitas vezes as características reais desses

jovens não são objeto de preocupação por parte do professor, que inicia seu contato com os alunos já os identificando como futuros profissionais da área referente ao curso e esperando deles desempenho ou comportamento direcionado à futura profissão. Outro dado interferente diz respeito “as lembranças que o docente guarda de si, de quando era um jovem universitário, ou de seu grupo daquele período. É por isso que, muitas vezes, se decepciona com as manifestações dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 228).

Em uma perspectiva positiva relacionada às características dos estudantes, porém não isenta de desafios, sete docentes elencaram alguns pontos, entre os quais citamos: os estudantes são mais ativos, interessados, com mais recursos para aprendizagem; o estudante é mais exigente. Podemos observar nas falas a seguir:

Com a popularização da internet, os estudantes hoje tem mais recursos para aprendizagem, pesquisa e informação. As tecnologias e os equipamentos evoluíram consideravelmente nos últimos anos. O estudante de hoje é mais exigente e o educador deve estar preparado para atender estas exigências (Docente 31).

Mais ativos e exigentes (Docente 155).
Jovens interessados no aprendizado (Docente 53).

A esse contexto de jovens mais ativos e interessados e que inclusive tem acesso a uma gama de informações que outrora não era tão comum, fazemos relação com as características de uma sociedade da informação. Esse termo é utilizado por Silva et al. (2014) ao afirmarem que uma das características marcantes da sociedade global atual é o amplo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Para esses autores, interatividade, mobilidade, interconectividade, globalização e velocidade de acesso são apontadas como características da sociedade da informação. O termo “sociedade da informação” é explicado por esses autores como se referindo a uma organização social em que a produção, o processamento e a transmissão da informação se tornam fontes fundamentais de produtividade, fomentadas, principalmente, pelo avanço das TDIC.

Nesse aspecto, apresentamos as ideias de Masetto (2012) quando o mesmo pontua que nas últimas décadas do século passado nossa sociedade vem sofrendo profundas alterações provocadas, principalmente, pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) que além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária: construção e socialização do conhecimento, desenvolvimento da pesquisa, revalorização do processo de aprendizagem, revisão das carreiras profissionais e da formação de profissionais competentes e cidadãos, além do resgate dos valores éticos no

relacionamento entre as pessoas e entre os grupos sociais.

Para Masetto (2012), ao mesmo tempo em que se multiplicaram as fontes de produção do conhecimento, o acesso a ele também se transformou: acesso imediato em tempo real aos periódicos, artigos, livros, palestras, conferências, sites e ao próprio pesquisador e especialista que publicam. “Um simples e-mail e, eis-nos dialogando com o protagonista daquele último artigo ou livro publicado, ou conferência proferida” (MASETTO, 2012, p. 204).

A quantidade imensa de dados e informações produzidos a cada dia e o acesso facilitado a essas fontes de informação diretamente pelo usuário retiraram do professor tanto a possibilidade de poder dominar todo o conhecimento hoje publicado em sua área quanto o privilégio de ser o único intermediário entre a Ciência e seus alunos, colocando-o como um entre outros meios de adquirir informações (MASETTO, 2011).

Discorrendo sobre a inovação na aula universitária, Masetto (2011) afirmou que a aula deixou de ser o espaço e o tempo de o professor transmitir as informações aos alunos. E nova demanda surgiu: como trabalhar com o aluno para que ele aprenda a buscar as novas informações, a estar plugado com as várias fontes de informações, “como obtê-las, organizá-las, analisá-las, criticá-las, selecioná-las e integrá-las a seu mundo intelectual? Numa palavra, como aprender fazendo pesquisa?” (MASETTO, 2011, p. 599).

Considerações finais

A partir da análise e discussão dos dados consideramos, com base em Pimenta e Anastasiou (2014), a importância de o docente universitário identificar “quem são os alunos com os quais se compartilhará um semestre ou o ano letivo e que participarão no projeto da instituição em que se inserem nessa rica e preciosa etapa da vida” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 232).

Pimenta e Anastasiou (2014) trataram da necessidade de tomar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, essas autoras apontaram que é preciso elaborar e analisar, também com os alunos, instrumentos que permitam caracterizar o grupo em termos de origem geográfica e social, experiências anteriores de escolarização, faixa etária, turno diurno ou noturno, trabalhador ou estudante, inserção profissional, significado desta na vida presente e futura, tempo livre; descobrir e analisar os motivos que os levaram ao curso, expectativas quanto a ele e à disciplina, a forma pela qual operacionalizam a própria aprendizagem (hábitos de estudo), o nível de conhecimento que possuem, habilidades que dominam e outros dados que sejam importantes para a compreensão da pessoa de cada aluno e das características dessa geração universitária com quem se partilha a sala de aula.

Ressaltamos, em consonância com Pimenta e Anastasiou (2014), que não se pode negar, que seria mais fácil trabalhar com alunos que já tivessem

superado muitas das dificuldades que esses estudantes apresentam. No entanto, um ponto de partida fundamental do trabalho docente é o conhecimento do aluno universitário real, para organização do projeto pedagógico institucional e consequentemente, do trabalho docente, visando a superação dos desafios existentes, em direção ao desejável e necessário ensino, que resulte em formação científica, profissional e humana dos estudantes.

Para finalizar, salientamos que a formação básica dos estudantes universitários, o uso de tecnologias digitais pelos estes e suas características enquanto discentes constituem desafios a um trabalho docente de melhor qualidade. A partir da análise realizada nesta pesquisa, acreditamos na necessidade de maior reflexão por parte da comunidade universitária no que se refere às mudanças que vem ocorrendo em termos do perfil estudantil universitário, em termos da condição de estudante, em diferentes aspectos, que se mostra, hoje, ser outra.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, W. M. de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na Universidade Pública. In: PIOTTO, D. C. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2014. 273 p.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Docência universitária: passos de um percurso formativo. In: _____. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ARRUDA, A. L. B. de; GOMES, A. M. Democratização da educação superior: um estudo sobre a política REUNI. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 2, p. 543-561, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. 5ª reimp. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, S. C. F.; BARCELOS, G. T. Análise do uso do celular no contexto educacional. **RENOTE**, v. 11, n. 1, 2013.

BIRGIN, A. Massificação do ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=113>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

ESTEVES, M. Para a excelência pedagógica do ensino superior. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, v. 7, p. 101-110, 2008.

FRANCO, M. A. S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

HERINGER, R.; HONORATO, G. de S. Políticas de permanência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

KENSKI, V. M. As tecnologias virtuais e a prática docente na universidade. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de (Org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MASETTO, M. T. Educação e futuro ensino superior no Brasil. **Educación y Futuro**, v. 27, p. 201-215, 2012.

MASETTO, M. T. Inovação na aula universitária: espaço de pesquisa, construção de conhecimento interdisciplinar, espaço de aprendizagem e tecnologias de comunicação. **Perspectiva**, v. 29, n. 2, p. 597-620, 2011.

MERLE, P. Democratização do Ensino. In: Van ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MONTENEGRO, A. M. da R.; RIBEIRO, E. de A. R. L. Autoavaliação institucional: parâmetros metodológicos e novos modelos de análise. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior:** expansão e democratização. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOROSINI, M. C.; FRANCO, M. E. Dal`Pai; SEGENREICH, S. C. D. Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB/1996. In: MANCEBO, D. (Coord.). **Políticas de expansão da educação superior no Brasil pós-LDB:** projeto de pesquisa. [S.l.]: REDE UNIVERSIDADES/ANPED, 2009.

PAVÃO, A. **Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. **NBC University Press**, v. 9, n. 5, 2001.

SILVA, B. et al. Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 7, n. 1, p. 3-18, 2014.

SILVA, N. da. Processo de afiliação de egressos da EJA no ensino superior: desafios e propostas à docência universitária. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 121-147, 2015.

TAVARES, M. das G. M. et al. Políticas de Expansão da educação superior no Brasil pós-LDB/96 – Desafios para a avaliação. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 1, p. 81-100, 2011.

WESKA, A. R.; ILIESCU, A. S. S. D.; NASCIMENTO, H. M. do; MARTINS, J. L.; CERQUEIRA, L.; NEDER, M. L. C.; SILVA, T. N.; RODRIGUES, Y. P. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília: MEC, 2012. (Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012).

ZABALZA, M. A. A universidade: cenário específico e especializado de formação. In: ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 20-66.

capítulo 8

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PÓS- GRADUAÇÃO BRASILEIRA

Aline Luquini Pereira

Jairo Antônio Paixão

Introdução

A formação de professores para a Educação superior no País, em conformidade com o que se afirma no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, deverá ocorrer em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado *stricto sensu*.

A consolidação da pós-graduação como um nível de ensino ocorreu na década de 1960, durante a ditadura militar e com isso, foi estruturada de forma a incentivar a produção científica a favor da visão de desenvolvimento nacional dos governos militares (BALBACHEVSKY, 2005).

As reformas educacionais nesse período separaram a pesquisa do ensino, ficando a graduação responsável pela formação dos profissionais e a

pós-graduação pela pesquisa. Além dessa separação ocorreu uma estagnação da construção crítica relacionada à formação que ocorria na Educação superior, que apesar de oportunizar um aperfeiçoamento na pesquisa das áreas específicas de cada docente universitário, resultou em um ensino voltado para a transmissão de saberes, centrada na figura do docente e na reprodução de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

As iniciativas de formação do docente da Educação superior se encontram no âmbito das políticas institucionais, em que cada instituição prepara a formação de acordo com suas diretrizes (MIZUKAMI, 2005-2006).

Considerando que o trabalho docente e sua complexidade mobilizam variados saberes, percebe-se uma valorização dos saberes específicos em relação aos saberes pedagógicos (ALMEIDA, 2012). Por conseguinte, o prestígio da profissão docente do Ensino Superior está associado às pesquisas e suas divulgações, às atividades de orientação de dissertações e teses e a participação em bancas de defesa, ficando em segundo plano, as funções relacionadas ao ensino (CUNHA, 2006). Nessa direção, tem-se prevaído a ideia de que os saberes investigativos são suficientes para cumprir as tarefas de docência no Ensino Superior (SOARES; CUNHA, 2010). Nessa ambiência de formação, a implementação das disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e Estágio de Docência, surgem como um

possível lugar para que o aspecto pedagógico marque presença na formação do docente de nível superior (ALMEIDA, 2012).

O presente capítulo situa a formação de professores para o magistério superior a partir dos cenários históricos delineados pelas iniciativas direcionadas pelas políticas educacionais no país. Para tanto, buscou privilegiar o estágio de docência que se destaca como possibilitador da aprendizagem docente e como momento e espaço propícios para uma reflexão sobre a formação docente do pós-graduando.

Pós-graduação: um breve histórico do Ensino Superior no Brasil

O regime universitário no Brasil foi instituído a partir da Reforma Francisco Campos com o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931 (SAVIANI, 2000), conhecido como o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, que ficou em vigor até 1961. Foi por meio dele que ficou estabelecido que as universidades poderiam ser particulares ou públicas, sendo as últimas federais, estaduais ou municipais. Mais que isso, as Universidades deveriam possuir pelo menos três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (OLIVEN, 2002). De acordo com Romanelli (2005), a reforma, que recebeu o nome do primeiro ministro da Educação e Saúde no governo de Getúlio Vargas, foi de grande

importância para o Brasil, já que até aquele momento, o ensino nos variados seguimentos era local e não tinha uma estrutura orgânica e federalizada que organizasse o ensino no país. Essa reforma, segundo a autora, efetivou-se por meio de um conjunto de seis decretos, mas neste capítulo apenas será tratado do decreto de nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que se refere à Educação superior e dispõe sobre a sua organização e adoção do regime universitário.

Em seu artigo primeiro, o ensino universitário tem como finalidade:

Elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (ROMANELLI, 2005, p. 133).

Para Romanelli (2005), esses objetivos deixam clara a visão distorcida a respeito da realidade da Educação brasileira da época e dos limites comportados pelas instituições escolares. Na prática, o que ficou como finalidade da Educação superior moderno foi somente a investigação científica e o preparo do profissional para o mercado de trabalho,

tomando lugar de maior destaque esse último. A autora esclarece ainda, que na época em que este decreto foi criado, em 1931, não havia uma tradição quanto à pesquisa e destaca a estratificação social, a herança cultural, a economia ainda baseada na industrialização e a omissão das leis que tratam das atividades de pesquisa (ROMANELLI, 2005). Essa omissão quanto à pesquisa só não ocorreu nas atividades do professor catedrático, pois o professor catedrático, até então, era o único que desenvolvia pesquisa em seu trabalho na Educação superior (ROMANELLI, 2005). Sobre isso, Balbachevsky (2005) afirma que o modelo de cátedras, adotado no Brasil na década de 1930, fornece pistas para elucidar as origens da pós-graduação no país.

No referido modelo, o professor se situava como o protagonista do processo ensino-aprendizagem, cabendo-lhe a tarefa de nomear os alunos que seriam seus auxiliares nas tarefas docentes. Além disso, era responsabilidade do professor as atividades de ensino, pesquisa e extensão a serem desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Nesta época, era muito comum a contratação de professores estrangeiros, principalmente aqueles provenientes da Europa, pois segundo Balbachevsky (2005), muitos vieram para o Brasil nas consideradas “missões acadêmicas”, apoiadas pelos governos europeus, ademais muitos docentes vieram como asilados para o Brasil para fugir das confusões

e tumultos vividos na Europa, um pouco antes da Segunda Guerra Mundial. De forma bem pontual, Saviani (2000) acrescenta que esse foi o caso da Universidade de São Paulo, que em 1934, ano de sua criação, recorreu ao contingente de professores estrangeiros para construir seu corpo docente inicial.

No que se refere aos procedimentos exigidos para obtenção da titulação de doutor, eram necessárias elaboração e defesa pública mediante uma banca examinadora composta por membros da administração superior da Universidade presidida pelo orientador. Tais procedimentos se mantiveram até a década de 1960 (SAVIANI, 2000). Ainda nesse período que antecede a década de 1960, as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação tiveram pouco impacto sobre a Educação superior no país. Como afirma Balbachevsky (2005), nessa época a pós-graduação era entendida como uma iniciativa de pequenas dimensões nas IES do país.

A pós-graduação era ofertada somente em algumas Universidades, onde havia poucas oportunidades para a formação deste nível. Soma-se a isso o fato de os programas de pós-graduação serem comumente considerados como uma das formas de acesso ao magistério superior (BALBACHEVSKY, 2005). A autora ressalta ainda que apenas em 1965 a pós-graduação foi reconhecida pelo Ministério da Educação como um novo nível de ensino, porém como acrescenta Martins (2002), desde a LDB de 1961, a pós-graduação apresenta-se como um nível

posterior à graduação, visto que o corpo da lei¹ expressa a exigência do diploma de graduação para a efetivação de matrícula em cursos de pós-graduação.

Para Balbachevsky (2005), em 1965, as principais características da pós-graduação foram estabelecidas pelo parecer 977, mais conhecido como “Parecer Sucupira”, que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação e foi segundo a autora, o primeiro documento a diferenciar a pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado. Sendo o primeiro entendido como um pré-requisito para o segundo.

Sobre o mestrado e o doutorado, segundo informações do Parecer 977, o título de mestre tem sua origem na Universidade medieval. Eram denominados mestres todos aqueles que eram licenciados e que faziam parte da corporação dos professores em todas as faculdades, exceto aqueles que integravam o corpo de docentes da faculdade de Direito, pois esses eram chamados de doutores. O mestrado passou a ser considerado grau terminal para aqueles que desejavam aprofundar sua formação científica ou profissional adquirida na graduação, mas que não possuíssem capacidade para a atividade de pesquisa que o doutor deve possuir.

No tópico do Parecer 977, intitulado de “Definição e características do mestrado e doutorado”,

1 Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acessado em: 21 out. 2018.

é possível encontrar informações mais detalhadas sobre esses dois níveis de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo esse tópico, o mestrado seria considerado como o primeiro nível da pós-graduação, com duração mínima de um ano para sua conclusão, e não deveria ser requisito prévio para a entrada no doutorado, podendo no entanto, ser considerado como a “etapa preliminar na obtenção de doutor como grau terminal”. Já o doutorado deveria ser cumprido no prazo mínimo de dois anos e teria por finalidade “proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber”.

Ainda em 1965, como desdobramento do 69º artigo da LDB que dispunha sobre a pós-graduação ocorrer nas IES, o Ministro da Educação – Suplicy de Lacerda, solicitou a definição e regulamentação dos cursos de pós-graduação ao Conselho Federal de Educação, pois para o Ministro, a pós-graduação deveria estimular não somente a formação de pesquisadores, mas disponibilizar um “treinamento eficaz” e de “alto padrão” pra técnicos e trabalhadores intelectuais, a fim de que esses acompanhassem o desenvolvimento nacional. Soma-se a isso o fato do Ministro perceber na pós-graduação a função de garantir a elevação dos níveis de qualidade das IES existentes para atender até o momento aqui citado, possível expansão quantitativa da Educação superior, o que ocorreu mais tarde (MARTINS, 2002; CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

O crescimento da pós-graduação observado com os anos não se deu de forma homogênea, mais foi sendo formado como um sistema “multifacetado” e composto por programas de mestrado profissional e acadêmico e doutorado público e privado, que se diversificaram e representaram diferentes papéis e funções (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

Ao tratar da Educação superior no país, Martins (1998) destaca que algumas Universidades, como as particulares, tendem a ter um papel voltado para o ensino, enquanto que as Universidades públicas concentram as práticas acadêmicas e as atividades científicas “mais elaboradas no país”, desenvolvendo pesquisa, ensino e extensão.

No que se refere ao crescimento de cursos de pós-graduação no Brasil, de acordo com Cabral Neto e Castro (2013) ocorreu um aumento de 30,6% entre 2006 e 2010 nos níveis de doutorado, mestrado e mestrado profissional, como pode ser observado no Quadro 1.

Nos dados dispostos no Quadro 1, é possível perceber que o Sudeste possui maior número de cursos de pós-graduação, chegando a 871 em 2010, apesar de apresentar a segunda menor taxa de crescimento entre esses anos. Isso se deve ao fato de que a região, em 2006, já possuía o maior número de cursos de pós-graduação (689), quando comparada à região Nordeste, que no mesmo ano, possuía 458 cursos, ao Sul, com 347 cursos, ao Centro-Oeste, com 191 cursos ou ao Norte, com 94 cursos.

Quadro 1 - A expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil entre 2006 e 2010.

Região	Nível	Ano					Δ%
		2006	2007	2008	2009	2010	
Centro-Oeste	Doutorado	68	72	76	78	89	30,9
	Mestrado	123	135	141	147	150	22,0
	Mestrado profissional	0	0	0	0	1	-
	Centro-oeste total	191	207	217	225	240	25,7
Sudeste	Doutorado	276	291	307	324	336	21,7
	Mestrado	402	423	458	485	514	27,9
	Mestrado profissional	11	12	15	19	21	90,9
	Sudeste total	689	726	780	828	871	26,4
Nordeste	Doutorado	141	159	173	190	204	44,7
	Mestrado	304	307	344	367	385	26,6
	Mestrado profissional	13	14	13	15	19	46,2
	Nordeste total	458	480	530	572	608	32,8
Sul	Doutorado	144	159	170	182	189	31,3
	Mestrado	227	246	261	269	283	24,7
	Mestrado profissional	3	3	4	4	5	66,7
	Sul total	347	408	435	455	477	37,5
Norte	Doutorado	17	23	24	30	26	52,9
	Mestrado	75	82	88	96	99	32,0
	Mestrado profissional	2	3	2	2	3	50,0
	Norte total	94	108	114	128	128	36,2
BRASIL		1.779	1.929	2.076	2.208	2.324	30,6

Fonte: Cabral Neto e Castro (2013).

Outra informação importante que se pode obter no referido Quadro é que no ano de 2010, as regiões Nordeste, Sul, Norte e Centro-oeste não atingiram o total de cursos que o Sudeste já contabilizava em 2006, destacando-o como um grande centro de desenvolvimento dos estudos pós-graduandos e da pesquisa no país. Entretanto, se pode inferir que ocorreu uma descentralização ao longo dos anos, pois como dito anteriormente, a taxa de crescimento do Sudeste diminuiu, ao passo que das outras regiões

ocorreu um aumento significativo (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

Sobre esta descentralização, é possível percebê-la como consequência da política feita pelo governo federal, que no período de 2006 a 2010 esteve envolvido em ações para corrigir as distorções históricas entre as regiões do país (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

Juntamente com essa visão expansionista e já demonstrando desejos de avanços tecnológicos através de investimento na formação pós-graduada, e já associado ao contexto do regime militar, em 1968, o Congresso Nacional criou a Lei da Reforma Universitária de nº 5.540/68, outro marco importante para compreender o desenvolvimento e estruturação da pós-graduação no país (BALBACHEVSKY, 2005; RUBIN; FRANCO, 2012).

Essa Lei da Reforma Universitária de nº 5.540/68 foi criada através de debates realizados pelo "Grupo de Trabalho (GT) da Reforma Universitária", criado para discutir as pautas da pós-graduação, tendo Newton Sucupira como um dos componentes, mesmo autor do Parecer 977/65 (MARTINS, 2002). Dessa forma, esse relatório retoma passagens do Parecer 977/65, como é de se esperar, já que o autor estava presente nas discussões do GT.

De acordo com o GT, ao passo que a pós foi se tornando o lugar de formação de professores mais qualificados academicamente do ES, sua existência se tornou fundamental para melhorar os cursos de graduação. O GT destacou que era necessário

promover uma política nacional de pós-graduação que coordenasse os esforços e que mobilizasse recursos materiais e humanos para torná-la real, além disso, essa política deveria ser de responsabilidade governamental, por conta do grande volume de recursos necessários, do impacto que se desejava alcançar com a Educação superior do Brasil (MARTINS, 2002).

Entretanto, ao reconhecer os desafios na implementação do sistema de pós-graduação no Brasil, uma vez que eram pouquíssimas as instituições com capacidade de ofertar um alto nível de ensino com professores altamente qualificados, foi sugerida pelo GT a instalação de Centros Regionais de Pós-graduação. Nesses centros, seriam escolhidas as Universidades que já tivessem atingido certa qualidade e criticidade, aspectos exigidos para a construção de um programa de pós-graduação. Além disso, essas Universidades, se não tivessem mestrado e doutorado, esses seriam instituídos e receberiam recursos financeiros e humanos, tornando-se então “centros de pós-graduação para toda a região” (MARTINS, 2002, p. 73).

Esses centros foram idealizados de forma que fossem coordenados por uma Comissão Nacional subordinada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU) e que de acordo com alguns dos seus idealizadores, como Newton Sucupira, era baseado em uma articulação não centralizada (MARTINS, 2002). Nesse conceito, há a ideia de descentralização da execução do plano de pós-graduação, que

estabelecia uma articulação regional concomitante à nacional, que estabelecia uma organização política de planejamento². Os centros regionais apenas se efetivaram no sul do país, que reuniu seis Universidades.

Outros documentos importantes para entender a estruturação da pós-graduação no Brasil são os Planos Nacionais de Pós-graduação. Segundo Martins (2002, p. 74), esses “constituíram um outro elemento crucial na construção do sistema (de pós-graduação), imprimindo uma direção para sua consolidação e institucionalização”. Através das instruções desses planos, foi possível diagnosticar a situação da pós-graduação brasileira e com o resultado desse diagnóstico, foi possível criar um conjunto de metas e ações, que se acreditava combater o que estivesse fora das normas vigentes nos documentos regulamentadores da pós-graduação (MARTINS, 2002).

Foi durante a execução desses planos nacionais que ocorreu a transferência da CAPES para Brasília, no ano de 1974, fato que fortaleceu essa como agência de fomento no segmento da pós-graduação (MARTINS, 2002).

O I PNPG atendeu aos anos de 1975 a 1979, tendo como objetivo principal a formação de docentes para atuar na Educação superior, o que rendeu um investimento financeiro por meio de bolsas de

2 A Pós-graduação entre a autenticidade. In: Projeto Educação, Brasília, Senado Federal, Comissão de Educação e Cultura, Cap. 2, p. 35-60.

estudos para os docentes universitários com a intenção de “enfrentar o desafio de corrigir os desequilíbrios entre as diversas áreas do conhecimento e entre as regiões do país” (CABRAL NETO; CASTRO, 2013, p. 348).

O II PNPG atendeu de 1982 a 1985. Esse plano tratou dos conceitos de eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e de avaliação da Educação superior e da pós-graduação, o que culminou na necessidade de regulamentar a avaliação do nível superior, que depois se tornaria uma das principais funções da CAPES (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

O III PNPG, 1986 a 1989, teve como objetivo privilegiar a formação docente, qualificar e institucionalizar o sistema de pós-graduação no país, pois com a produção do conhecimento desse nível de ensino, foi possível vislumbrar a construção de uma identidade de pesquisa brasileira e estável (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

O IV PNPG, 1998 a 2002, destacou-se por ser o primeiro que proporcionou a discussão com a comunidade acadêmica por meio de divulgação da CAPES de um documento intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” (CABRAL NETO; CASTRO, 2013). No entanto essa discussão, segundo Cabral Neto e Castro (2013), não contribuiu muito para que a pós-graduação subisse de nível, já que o plano não se concretizou.

O V PNPG, 2005 a 2010, por estar associado aos ideais de globalização, trouxe a ideia que a Educação é fundamental para promover o

desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade (CABRAL NETO; CASTRO, 2013). Além disso, segundo Cabral Neto e Castro (2013) afirmam, o plano estabelece mobilizar a comunidade acadêmica brasileira, incentivar a integração da comunidade acadêmica científica internacional e o aumento do número de pós-graduandos, entre outros.

O VI PNPG atende aos 2011 a 2020. Nesse plano, há preocupação em auxiliar na integração do ensino de pós-graduação, isso é, associá-lo ao setor empresarial e desenvolver construção de uma Agenda Nacional de Pesquisa que trabalhe temas relevantes para o país. Outro compromisso que dispõe esse plano é o combate às assimetrias entre as regiões do país, de forma a investir mais nas “mesorregiões” e não nas “macrorregiões” (que já apresentam forte desenvolvimento) (CABRAL NETO; CASTRO, 2013).

Segundo Oliven (2002, p.35), no governo militar, contexto da Reforma Universitária, a pós-graduação teve seu primeiro momento de maior investimento, a fim de formar recursos humanos altamente preparados para “atender às novas demandas decorrentes do avanço do processo de modernização da sociedade: as universidades públicas foram escolhidas para atingir este fim”.

Além disso, com a LDB de 1968, muitas medidas foram tomadas em relação à pós-graduação que reverberam até hoje na Educação superior, como a substituição das cátedras por departamentos e a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* (NEVES, 2002).

Um dos desdobramentos da reforma de 1968, segundo Balbachevsky (2005), foi a pós-graduação ter se tornado uma atividade “semiautônoma” associada aos departamentos; outro desdobramento foi que com a nova reforma, os estudos pós-graduados obtiveram novas características, como a criação de conselhos de pós-graduação, apesar de preservada a “relação tutorial” entre orientador e orientando. Então, a partir disso, segundo a autora, foi se institucionalizando um modelo dominante que passou a exigir o cumprimento de um número mínimo de disciplinas específicas, a qualificação junto de uma banca de professores e a defesa pública de uma tese para aqueles que tinham o interesse de pós-graduar. A banca de mestrado, como a norma indica, deveria ter a presença de pelo menos um professor externo do departamento e a de doutorado pelo menos dois.

Essa reforma, ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, definir tempo integral de dedicação exclusiva dos docentes e valorizar os títulos e a produção científica, possibilitou a profissionalização docente, o que gerou um ambiente propício para o desenvolvimento da pós-graduação no país (OLIVEN, 2002). Com isso, é possível perceber que a pós-graduação no Brasil foi um resultado dos seguintes fatores: valorização de recursos humanos de alto nível (o que contribuiu para o processo de modernização anteriormente citado), liberação de verbas para o desenvolvimento de programas de pós-graduação *stricto sensu*, atuação de agências de fomento ao

desenvolvimento científico, escolha das universidades públicas como principal local das atividades de pesquisa, autonomia administrativa dos programas de mestrado e doutorado, processo de avaliação sistemático dos cursos de mestrado e doutorado (que serviu para orientar suas políticas) e criação de inúmeras associações nacionais de pesquisa e pós-graduação ligadas a várias áreas do conhecimento (OLIVEN, 2002).

Ainda a esse respeito, Martins (2002, p. 70) afirma que “uma constelação de fenômenos sociais, econômicos, políticos e acadêmicos” auxiliaram para a criação da pós-graduação no país, essa criação é resultado de um “complexo empreendimento coletivo” que obteve a participação do Estado e da comunidade científica. Atrelado a esse fato está o caráter emergencial da construção da pós-graduação que decorre da necessidade de superar o “padrão de organização” da Educação superior vigente, nível constituído por escolas isoladas, com o objetivo de formar profissionais liberais e não associados às atividades de pesquisa.

Acrescenta a esse contexto o fato do crescimento industrial precisar formar mão de obra qualificada para o desenvolvimento de novas tecnologias aplicadas à indústria e além disso, atender a pretensão dos estudantes que desejavam complementar sua formação com ênfase na pesquisa (CABRAL NETO; CASTRO, 2013). Para os autores, a pós-graduação cresceu em ambiente privilegiado para formar quadros profissionais altamente qualificados, favoráveis

à produção de conhecimentos resultantes da realização de pesquisas nas diversas áreas. O crescimento da pós-graduação tem se mostrado associado à vontade de inserir competitivamente o Brasil no mercado mundial, local em que a produção de conhecimento e sua aplicabilidade através da tecnologia se impõem.

A formação docente da Educação superior

A formação docente possui um cunho social que envolve a transmissão de saberes que auxiliam no sistema socioeconômico e cultural da sociedade. Além disso, contribui para a transformação pessoal do próprio docente por meio das oportunidades de novas aprendizagens e experiências (GARCÍA, 1999). Ela representa “um encontro entre pessoas adultas, uma interação entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado” (GARCÍA, 1999, p. 22).

Ademais, como afirma Ferry (1990), no contexto da formação de adultos, a formação docente engloba outros tipos de formações, tais como a acadêmica, profissional e de formadores. A acadêmica, segundo o autor, exige uma formação científica, literária ou artística; já a profissional exige uma formação pedagógica, a qual inclui aspectos que se relacionam com a inserção institucional com as tarefas de gestão, orientação etc.; além disso, essa deve ser considerada uma formação séria, reconhecida pela sua

competência, assim como ocorre com a formação de médicos e advogados. Por fim, o autor ressalta que há uma analogia estrutural entre o local físico da formação docente e o local físico da prática profissional, o que atenta para a necessidade do diálogo e da aproximação entre esses espaços.

Tardif (2010) afirma que os cursos de formação para o magistério, no contexto da formação do professor para atuar na Educação básica, são de forma geral, idealizados de acordo com um modelo aplicacionista do conhecimento, que é descrito por todo o percurso do aluno, desde os anos que esse assiste a aulas com conteúdos específicos, passa pelo estágio de forma a aplicar esses conhecimentos adquiridos e quando essa formação termina, esse sujeito trabalhará de forma individual e constatará que boa parte desses conhecimentos não auxiliará na realidade da atuação docente. Para o autor, a formação de professores esteve dominada pelos conhecimentos específicos que geralmente não são produzidos de forma coletiva e de acordo com o contexto da ação profissional.

A formação docente é um processo que se apresenta aliado à formação de vida do ser. Sendo assim, esse processo deve considerar a bagagem que cada indivíduo possui, pois esse acúmulo de conhecimentos e experiências influencia na forma que esse indivíduo observa e se relaciona com a sociedade. De acordo com Nóvoa (2009, p. 38), é impossível desassociar o pessoal do profissional, já que se

trata do mesmo sujeito, nas suas palavras: “ensinamos aquilo que somos, e naquilo que somos se encontra muito daquilo que ensinamos”. Contudo, não se deve estacionar apenas nessas bagagens experienciais, posto que a profissão docente, na Educação superior e em outros níveis, é um trabalho complexo e exige muito mais que o uso das experiências vividas. Mizukami (2005; 2006) e Rodrigues, Deák e Gomes (2016) reforçam, que o trabalho docente possui especificidades e demandas formacionais que as bagagens experienciais não cumprem sozinhas, então há a necessidade de uma formação que possua disposições, elementos e saberes que preparem o professor para o exercício da docência. Para Zabalza (2004, p. 145):

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência.

Os elementos e saberes que devem constituir a formação do docente para atuar na Educação superior estão associados a outro processo formacional: à formação do profissional de uma área específica, como no caso dos cursos de bacharelado, ou a formação profissional para atuar na docência no ensino básico, como é o caso dos cursos de licenciatura. Então, os elementos que os docentes da Educação superior devem trabalhar na formação profissional

em nível de graduação devem estar também presentes em sua própria formação.

Vale salientar que a maioria dos docentes que hoje atua na Educação superior possui apenas o bacharelado como formação inicial, o que implica geralmente em uma preparação para a pesquisa e não para a docência (ARROIO et al., 2008). Com essa realidade, é possível perceber a necessidade de investir nesses saberes para auxiliar esse docente em sua atuação.

No que diz respeito ao escopo das políticas públicas envolvidas na formação do docente para a Educação superior, segundo Soares e Cunha (2010, p. 580), essas políticas não exigem que essa formação “contemple os saberes específicos da docência, como os relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, incluindo a avaliação e o planejamento, enfim, a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades”. O que pode ser entendido como um despreparo daqueles que regulamentam as políticas educacionais, ou ainda, como um descaso com a docência em si.

A criação e a regulamentação da pós-graduação *stricto sensu* são assuntos tratados no Parecer 977/65, mais conhecido como Parecer Sucupira, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, que se encontra em vigor até os dias de hoje. De acordo com esse parecer, as regulamentações criadas anteriormente a ele não possuem uma “concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos

com os de simples especialização” (ALMEIDA JÚNIOR et al., 2005, p. 162). No parecer, a pós-graduação torna-se:

[...] cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária.

Além disso, o Parecer afirma que há a urgência de implementar os cursos de pós-graduação para que o Brasil possa formar os próprios cientistas e tecnólogos, uma demanda proveniente da expansão industrial, e também esclarece que tal formação não é suficiente apenas com a graduação. O parecer acrescenta que a eficiência desse programa é condição básica para que a Universidade deixe de ser uma instituição formadora de profissionais e se transforme também em centro criador de ciência e de cultura.

No que tange à formação de docentes para atuar na Educação superior, o parecer apenas cita que “o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário” e associa essa formação à qualificação que se faz necessária, pois na época, o sistema não possuía uma forma de assegurar a produção de corpo docente qualificado, além do fato de que expansão da Educação superior até então foi feita por docentes improvisados, o que aos olhos dos elaboradores do parecer, é um fator para o baixo padrão de qualidade universitário.

O parecer apresenta ainda uma acentuada preocupação com o desenvolvimento científico e tecnológico por meio dos cursos de pós-graduação, de forma a atender às necessidades de desenvolvimento do país. Tal fato é decorrente da época em que esse documento foi elaborado e da influência do modelo alemão. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014), na época em que a Alemanha perdeu seu pioneirismo da Revolução Industrial, o avanço da ciência por meio da pesquisa sobre as questões nacionais foi proposto como a saída para uma renovação tecnológica, a fim de que o país pudesse, com isso, se tornar independente e estruturar a autonomia nacional. Nesse quadro, busca-se unir alunos e professores em prol da pesquisa e da ciência, semelhante ao que o parecer se propõe. Porém tal quadro não justifica a não discussão dos outros elementos que compõem a formação docente para atuar na

Educação superior, o que é possível perceber no trecho citado por Ludke (2005, p. 72):

É interessante notar que, entre as especificidades dos cursos do novo nível (pós-graduação), ele ressaltava a preparação do professorado para atender à expansão da educação superior.

Refere ainda, o mesmo autor que

Essa função passou, de fato, a integrar as atribuições de nossos programas de pós-graduação, em todas as áreas, entretanto, sem a necessária discussão sobre como tal preparação precisaria integrar outros aspectos, além do estrito aprofundamento em determinada área de conhecimento (LUDKE, 2005, p. 119).

Então, é possível perceber a não menção em todo o parecer sobre os saberes pedagógicos que devem estar presentes na formação docente para se atuar na Educação superior. Mais do que isso, a impressão que se tem é que só é citada a formação docente por ela estar única e exclusivamente relacionada à qualidade da formação do cientista e tecnólogo, ou seja, para a pesquisa.

A formação para exercer a docência na Educação superior de acordo com Carreño (2011) não está regulamentada na forma de um curso específico, como ocorre com a formação inicial de professores para atuarem na Educação básica. Com isso, os lugares de formação do docente universitário possuem pouca estabilidade e reconhecimento e muitas

vezes, ficam por conta das políticas institucionais, através de ações pontuais de Educação continuada, sendo poucas as instituições que reconhecem para si a responsabilidade da formação para esse docente com base nos saberes pedagógicos, como pela organização curricular com propostas pedagógicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582).

O que regulamenta essa formação é a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No 66º artigo desta lei, afirma-se que “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. De acordo com essa lei, subentende-se que a pós-graduação, da forma como ela está hoje organizada, possui os aparatos necessários para realizar essa formação, o que não se configura na realidade, como a bibliografia aponta. Um dos pontos que suscita esse fato é a não alusão à formação pedagógica da Educação superior e a não caracterização que identifique a docência na Educação superior como profissão (CARREÑO, 2011, p. 28).

Como não aborda sobre a formação pedagógica, fica sem definição a perspectiva dos saberes que mobilizarão essa prática no âmbito superior.

Outro ponto relacionado à pós-graduação, de possuir todos os aparatos para a formação docente da Educação superior, está no fato de que como aponta Mizukami (200; 2006), as iniciativas que vão

se emergindo no campo de formação para a Educação superior permanecerem no âmbito das políticas institucionais, ficando sob a responsabilidade de cada instituição preparar essa formação. De forma mais sistemática, a formação de professores para atuarem na Educação superior, se comparados aos demais níveis de ensino, ainda se configura território de iniciativas tímidas (MIZUKAMI, 2005-2006).

Góes e Correia (2013) afirmam que se nos níveis de ensino anteriores ao superior são exigidas no mínimo trezentas horas de práticas de ensino, a realidade na Educação superior é que essa definição e responsabilidade são orientadas de acordo com cada programa *stricto sensu*, o que na visão das autoras, demonstra pouca preocupação e menor necessidade de formação para a atuação na docência na Educação superior. A esse respeito, o quadro que se percebe, segundo Almeida (2012), é que embora existam professores formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu* com uma experiência profissional significativa, ainda há um desconhecimento científico e um despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, processo esse de responsabilidade do docente que atua na sala de aula. Além disso, quanto à liberdade de adequar o currículo de formação do docente universitário, é possível observar pouca ou nenhuma formação pedagógica, já que se privilegia a formação de pesquisadores (GÓES; CORREIA, 2013).

Nessa direção, é importante assinalar que o prestígio da profissão docente na Educação

superior não está associado às funções de ensino e sim às atividades de pesquisa que incluem as publicações e participações em eventos renomados, às atividades de orientação de dissertações e teses e à participação em bancas de mestrado e doutorado (CUNHA, 2006). Ponto que corrobora com Almeida (2012), quando a autora afirma que a pesquisa na Educação superior serve como um atrativo para a profissão docente. Além do mais, nos processos de seleção para o magistério superior, as instituições têm atribuído grande destaque à experiência do (a) candidato (a) em pesquisa e não na docência (MIZUKAMI, 2005-2006).

O fato dos programas de *stricto sensu* privilegiarem a formação de pesquisadores assume a ideia de que os saberes investigativos são suficientes para a docência, ou seja, que desenvolver apenas o campo da pesquisa será o suficiente para o futuro docente atuar na Educação superior (SOARES; CUNHA, 2010, p. 582). Ou, como afirma Almeida (2012), o “saber fazer” tem se tornado um sinônimo de “saber ensinar” e essa ideia, atrelada à supervalorização da pesquisa, são responsáveis pelo afastamento radical da formação e atuação dos conhecimentos no campo pedagógico.

De acordo com Soares e Cunha (2010), documentos como os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs), que ficam sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se fazem entender que a formação docente para atuar na Educação superior

é uma consequência da formação do pesquisador. As autoras ainda citam que essa concepção deve estar ligada ao princípio de indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Mas, no que é possível perceber nas práticas e tradições universitárias, a pesquisa e o ensino sofreram uma distinção.

A esse respeito, percebe-se que os objetivos centrais da pós-graduação *stricto sensu* são a pesquisa e a produção do conhecimento, sendo a preparação pedagógica para o ensino, um aspecto que raramente está presente nesse curso, salvo em casos de alguns avanços como a implementação das disciplinas de Metodologia da Educação superior e a disciplina de Estágio de docência, que aparecem como um possível lugar para que o aspecto pedagógico marque presença na formação do docente de nível superior (ALMEIDA, 2012).

Então, a formação do professor para atuar na Educação superior tem sido fundamentada, numa maior proporção, nos domínios dos conhecimentos da área específica a que pertence, resultando em um especialista legitimado em seu campo científico nesse processo. Tal situação tem prevalecido por força da legislação e tradição do campo universitário (CUNHA, 2006).

Sob essa ótica, o domínio de um conteúdo específico tem sido considerado como suficiente para a prática docente nos diferentes níveis de ensino, com especial destaque na Educação superior, área em que muitos profissionais acreditam veementemente nessa máxima (RODRIGUES; DÉAK; GOMES, 2016).

Essa perspectiva tem marcado decisivamente o debate em torno da formação e atuação do professor na Educação superior. Pimenta e Anastasiou (2014) criticam a forma como a docência é muitas vezes percebida no campo da Educação superior e sublinham que a partir da lógica do aprender fazendo, a docência no referido nível de ensino acaba sendo entendida como um dom inato, sendo que o seu aprimoramento se efetiva única e exclusivamente por meio da prática docente, tornando desnecessário investir em sua formação continuada.

Nesse aspecto, Cunha (2006) acrescenta que o ensino desenvolvido nos cursos de graduação tem tido como base o que a autora denomina de “reprodução cultural da docência”, o que significa dizer que o professor desenvolve as atividades relacionadas ao ensino baseando-se nas experiências vivenciadas anteriormente enquanto aluno.

Para Mizukami (2005-2006), não é possível aprender somente a partir das experiências, mas através da reflexão sobre a experiência. Ademais, a reflexão de acordo com Lima e Gomes (2006, p. 163):

não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tampouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar a nosso poder de reconstrução social.

Segundo Pachane (2005), a reflexão sobre a ação é prática que deve estar presente não só no

processo de formação continuada de professores, como também ser trabalhada desde a formação inicial dos estudantes. Ainda em se tratando sobre a reflexão no processo formativo, Cunha (2006) afirma que esta, acompanhada de uma carência teórica, permite que esse profissional fique suscetível a modelos pedagógicos pensados e criados para uma determinada realidade, podendo não ser a mesma com que esse profissional trabalha.

Deve-se ainda ressaltar a influência dos modelos educacionais internacionais. Sobre isso, Akkari (2011) afirma que a capacidade de regulação e de manobra das políticas educacionais e sobre a implementação dos modelos educacionais é diferente entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, um exemplo citado pelo autor dessa ocorrência é o que acontece com países da África Subsaariana³, que surgem como os mais permeáveis às influências externas sobre as políticas educacionais, mas menos preparados para regulá-las. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a Educação superior no Brasil, em sua gênese, sofreu influências dos modelos jesuíticos, em seguida, francês e alemão. Modelos que ainda hoje, influenciam na forma como as instituições de ensino e as práticas docentes se dão.

Em se tratando da formação docente do ensino superior a nível internacional, no final dos anos 1990

3 Corresponde à parte do continente africano situada ao sul do Deserto do Saara, essa região é também conhecida como “África Negra”, pois há uma maior prevalência de povos negros.

foi elaborada a Declaração de Bolonha, documento esse que foi criado como desdobramento das discussões e medidas que já vinham sendo tomadas, com o objetivo de ingressar a Europa na competitiva sociedade do conhecimento mundial (BIANCHETTI; VALLE, 2014, p. 93 apud BINDÉ, 2007).

Esse processo de internacionalização altera o sistema de ensino superior, assim como a globalização modifica a internacionalização universitária, o que requer uma preparação estudantil voltada para a sociedade globalizada. Então, destacavam-se como principais objetivos do Processo de Bolonha, segundo Barreto e Mendes (2012, p. 6):

- a) desenvolver títulos que sejam comparáveis e compreensíveis para os estudantes e os empregadores do mundo inteiro;
- b) estabelecer uma estrutura comum de títulos em três ciclos, sendo o primeiro relevante para o mercado de trabalho;
- c) estabelecer um sistema comum de transferência créditos e validação de estudos e
- d) desenvolver a mobilidade interna e externa de estudantes, professores e pesquisadores.

A *arquitetura* da Educação superior, com essas medidas ficou distribuída em um regime de três ciclos, sendo eles: bacharelados gerais, com duração de três anos, considerado etapa prévia do ciclo seguinte e de caráter terminal e não profissional; cursos profissionais divididos em *Master 1 Acadêmico*, com duração de dois anos, pré-requisito para o

seguinte nível e parecido com a especialização no Brasil; e por fim, o doutorado de pesquisa, com duração de três a quatro anos (BARRETO; MENDES, 2012). De acordo com a autora, se por um lado o processo possui pontos positivos como: a flexibilização das estruturas curriculares, a redução da evasão escolar, proporciona integração entre graduação e pós-graduação, oferece formação interdisciplinar e o reconhecimento de títulos a nível internacional. Por outro lado, os pontos negativos versam sobre a declaração não ter sido criada pela comunidade acadêmica e sim por políticos, o que prioriza a competitividade, ainda pairam dúvidas sobre o nível de preparação do bacharel egresso no primeiro ciclo por considerar a qualificação não suficiente, também aparece como ponto negativo a obrigatoriedade de cursar o mestrado daqueles que não desejam carreira acadêmica.

No Brasil, ocorreram duas experiências influenciadas pelo processo de Bolonha, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do ABC (UFABC) (CHALUB-MARTINS; NASCIMENTO, 2009). A UFABC apontou em documento que seu propósito era construir um novo modelo de ensino superior de forma a romper com o modelo universitário tradicional e construir um novo perfil discente proporcionando maior autonomia aos estudantes em torno da sua própria formação. Já a UFBA, pretendia implantar o regime de ciclos apontado pelo tratado de Bolonha, de forma a ajustar a estrutura dos cursos de formação profissional e de

pós-graduação (CHALUB-MARTINS; NASCIMENTO, 2009).

Ainda nesse contexto, a UNESCO ao perceber os desafios da Educação superior, como aqueles relacionados ao financiamento, à igualdade de condições no ingresso nos cursos, o treinamento com base em habilidades, o desenvolvimento e manutenção da qualidade no ensino, pesquisa e serviços de extensão, a empregabilidade dos egressos e formandos e até o uso das tecnologias, entendendo que a Educação superior necessita de uma mudança radical, objetivou então, ao convocar a “Conferência Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação”, buscar soluções para esses desafios.

É importante ressaltar que a proposta presente no 1º artigo da declaração, no inciso a, afirma como missão, educar e formar pessoal altamente qualificado, capaz de responder as demandas de todos os aspectos da atividade humana, de forma a oferecer qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais que combine conhecimentos teóricos e práticos de nível elevado em cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. Ainda sobre essa missão, no inciso f, do mesmo artigo, é uma das propostas contribuir para o desenvolvimento e melhoria da Educação em todos os níveis e afirma que isso através da capacitação de pessoal docente. Ademais no 6º artigo, que versa sobre a orientação em longo prazo baseada na relevância da Educação superior, o inciso c, afirma que a Educação superior

deva ampliar sua contribuição para o desenvolvimento do sistema educacional em sua completude, através do aprimoramento da formação dos docentes, na elaboração de planos curriculares e da pesquisa sobre a Educação.

Com base nesse contexto, é necessário que essa formação do docente para atuar na Educação superior aborde as questões políticas e formativas que a acompanham. Ainda sobre os modelos de ensino, para Rodrigues, Deák e Gomes (2016), esse profissional se encontra suscetível à adoção de modelos engessados de ensino aprendizagem. E com isso, não abre espaço para a adoção de outras estratégias e recursos que possam auxiliar no dinamismo da sala de aula, de forma que atenda públicos diversos e que motive os alunos no processo de ensino-aprendizagem (MASETTO, 2012).

Em se tratando dos saberes envolvidos na formação e na atuação docente na Educação superior, de acordo com Pachane (2005), ser professor requer saberes específicos, como os científicos, pedagógicos, educacionais e, além disso, para a autora, somada à sensibilidade, a criatividade também é um elemento que auxilia nessa atuação (PACHANE, 2006).

Partindo do pressuposto de que os saberes legítimos docentes são provenientes da concepção de bom professor, numa pesquisa com docentes atuantes em dez cursos de formação inicial, Cunha (2006) pôde identificar algumas categorias de saberes envolvidos, são eles: 1) saberes relacionados

com o conteúdo da disciplina de ensino; 2) saberes relacionados com a prática pedagógica, que vai desde a transmissão do conhecimento até a possibilidade de motivar os alunos e entender o processo pelo qual estes aprendem; 3) saberes relacionados a uma postura ética, que torna o professor um educador, cabe nesse item o saber ouvir, respeitar os alunos, conviver e trabalhar com as diversidades etc.; 4) saberes próprios das posturas e atividades investigativas, nesse tópico inclui a capacidade de formar um aluno crítico e criativo, envolve também a capacidade de autocrítica e as atitudes de paciência, humildade e dedicação.

Mizukami (2005-2006) apresenta alguns pontos a partir de projetos e experiências com a formação docente que direcionam a aprendizagem da docência universitária. Para a autora, a prática sozinha não oferece, de forma sistematizada e articulada, o domínio dos conteúdos específicos, a base de saberes, que o docente necessita para ensinar. Esse processo deve conter, como citado por Cunha (2006): o conhecimento específico, entendido por Mizukami (2005-2006) como o eixo articulador do conhecimento para a docência, auxiliando na relação entre conteúdos de diversos componentes curriculares; como também os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, que compreendem o conhecimento sobre os processos de aprendizagem, sobre a prática profissional como eixo de processos formativos. Mizukami (2005-2006) acrescenta ainda os conhecimentos dos contextos formacionais escolares, que

dizem respeito ao funcionamento das instituições, ao tempo e aos espaços de formação; soma-se a isso o conhecimento de processos de aprendizagem da docência, que significa reconhecer e explorar as teorias pessoais de professores e futuros professores, ou seja, parte do processo reflexivo da ação na docência; conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado de políticas públicas educacionais e das teorias que as embasam, que dizem respeito à regulamentação do trabalho docente, que trata também do privilégio de alguns elementos curriculares e do abuso dos erros.

É necessária a reflexão sobre o significado de formar professores para atuarem na Educação superior e os saberes que fundamentam essa formação. Também deve-se levar em conta que essa formação necessita estar atrelada a demandas contemporâneas, principalmente provenientes da abertura da Educação superior, o que diversificou o público de alunos, provenientes de variados contextos sociais e com diferentes demandas formativas. Privilegiar a pesquisa em detrimento dos saberes pedagógicos é um caminho obscuro e que desqualifica a profissão docente. Além disso, os programas de pós-graduação devem se atentar para a responsabilidade formacional que está em suas mãos e garantir que uma capacitação integral, humana e multifacetada possa ser possível. Como citam as autoras Soares e Cunha (2010), não se deve culpar a não formação ou a baixa qualidade dessa formação a apenas um sujeito, pois

essa capacitação é compromisso de todos que a ela estão relacionados.

Estágio de docência: contextos e experiências

O estágio de docência surge como o local de aprendizado da profissão docente universitária. Para Vieira e Maciel (2010), o estágio constitui-se como uma grande experiência formativa que possibilita redimensionar o conhecimento sobre a docência, principalmente no contexto da Educação superior. Ainda para os autores, o estágio de docência pode ser uma oportunidade para articular a pesquisa e a produção acadêmica no ensino e oportuniza entender que é preciso ser docente qualificado academicamente por meio da pesquisa, mas não sem também um preparo pedagógico. Joaquim et al. (2011) afirmam que a aliança entre pesquisa e ensino na Educação superior está associado ao fato dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* serem a principal via de formação para a docência. Os autores ainda afirmam que o estágio, como contexto de interação social, requer práticas mais reflexivas pautadas no diálogo, o que favorece o ensino-aprendizagem dos atores envolvidos nesse processo e assim, como a autonomia dos pós-graduandos, a reflexão na ação também auxilia no desenvolvimento pessoal desses.

A respeito dessa dimensão pessoal do processo de se tornar professor, Nóvoa (1992) afirma que o professor é uma pessoa e, como tal, há a

necessidade de encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de forma que os professores possam se apropriar dos seus processos de formação, dando sentido a toda sua história de vida. Para o autor, a formação não é construída pela acumulação de técnicas e cursos, mas através da reflexividade crítica sobre as práticas e da reconstrução constante de sua identidade pessoal, daí a importância de se investir nas experiências de ensino.

Então, vale ressaltar que o estágio surge no contexto da Educação superior com a tarefa de melhorar o ensino de graduação e para formar uma nova geração de professores conhecedores da realidade da Educação superior (BRANDÃO; DIAS, 2014).

Nessa direção, é importante assinalar o fato de as políticas públicas não exigirem uma formação específica para o professor da Educação superior, de forma que contemple os saberes pedagógicos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem, além dos conhecimentos de avaliação e planejamento (SOARES; CUNHA, 2010). Com isso, como afirma D'ávila (2007), os estágios devem eliminar o hiato entre a formação profissional formal e a vida profissional, de forma que não ocorra um distanciamento entre o curso de formação e a profissão. O autor acrescenta que o estágio de docência não pode apenas ser visto como uma formalidade a ser cumprida, mas como uma oportunidade de aprofundamento e desenvolvimento das habilidades e conhecimentos do futuro profissional.

A pós-graduação brasileira somente foi se preocupar com a questão pedagógica 40 anos depois de essa ser instituída no país, preocupação essa que está mais associada à resolução do problema da falta de professores nas Universidades federais, do que única e exclusivamente pela importância dos saberes pedagógicos (BASTOS, 2007).

No Brasil, a valorização da pesquisa no estágio de docência teve seu início na década de 1990. Sobre isso, faz-se necessário compreender o estágio como uma alternativa de formação pedagógica, assimilando suas especificidades e seus propósitos, pois na pós-graduação *stricto sensu*, ele se encontra sem identidade, sendo ainda confundido com outras atividades, como a monitoria (MARTINS, 2013).

O estágio de docência, no segmento da pós-graduação *stricto sensu*, encontra-se oficializada no país desde o ano de 1999 e obteve destaque a partir de sua institucionalização pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo ofício circular de nº 28/99/PR/CAPES (HOFFMANN; NETO DELIZOICOV, 2017). Esse ofício esclarece que a CAPES tomou a iniciativa de incluir, através dos convênios firmados com as Instituições de Ensino Superior brasileiras na distribuição de bolsas no Programa de Demanda Social, uma cláusula que exige dos programas de pós-graduação brasileiros o cumprimento do estágio de docência na graduação (HOFFMANN; NETO DELIZOICOV, 2017).

A Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2002, expedida pela CAPES, apresenta o regulamento do Programa de Demanda Social, que objetiva “promover a formação de recursos humanos de alto nível por meio de concessão de bolsas a cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado)”⁴. Estão presentes nessa Portaria os requisitos, as atribuições e as normas gerais necessárias para a participação das instituições no programa.

O oitavo artigo desse regulamento, presente na parte sobre os requisitos para a concessão de bolsas, no inciso V, descreve que o estágio de docência deverá obedecer ao que está estabelecido no artigo 17 do mesmo documento.

O artigo 17 deste Regimento trata em especial sobre o estágio de docência, nele o estágio é descrito como integrante da formação do pós-graduando e possui como objetivo a preparação e a qualificação para a docência da Educação superior. Esse artigo é acompanhado por oito incisos e de acordo com eles, é possível saber que: o programa que possuir tanto mestrado quanto doutorado, a obrigatoriedade do estágio será do doutorado; já no programa que apenas constar o mestrado, a obrigatoriedade ficará como característica do estágio nesse nível; as instituições que possuem pós-graduação, mas não possuem graduação, deverão se afiliar a outras instituições de ensino superior para cumprir as

4 Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-pais/ds-e-proap>>.

exigências; o estágio de docência que possuir carga superior a sessenta horas poderá ser remunerado a critério da instituição, porém essa remuneração não será proveniente da CAPES; o estágio de docência terá a duração mínima de um semestre para o mestrado e de dois para o doutorado; a Comissão de Bolsas/CAPES tem como função registrar e avaliar o estágio de docência a respeito dos créditos, supervisão e acompanhamento; as atividades referentes ao estágio deverão ser de acordo com a área de pesquisa do programa de pós-graduação a que o pós-graduando está cursando.

Em 2010, a Portaria de nº 76, do dia 14 de abril deste ano, revogou a portaria anteriormente citada e é a regulamentação mais recente do Programa de Demanda Social da CAPES. Nessa nova regulamentação, a mudança ocorrida foi que a parte que afirma sobre os requisitos para a concessão de bolsas agora está presente no nono artigo, enquanto que o material presente no artigo 17 do documento anterior agora se encontra no artigo 18, no qual foram acrescentados mais dois incisos. Os incisos IX e X acrescentados a esse documento citam que: obtendo uma articulação entre os sistemas de ensino superior e básico, através do pacto feito pelas autoridades competentes, poderá ser admitida a realização do estágio docente na rede pública de Ensino Médio; e a carga horária mínima do estágio de docência será de 4 horas semanais. Sobre o inciso IX, Vieira e Maciel (2010) consideram tal determinação no mínimo estranha, pois segundo as autoras, a formação

docente na pós-graduação sempre foi relacionada à Educação superior e que cada nível de ensino possui especificidades, ou seja, ser professor no Ensino Médio não é a mesma coisa que ser professor na Educação superior.

Apesar de a CAPES considerar o estágio de docência como parte integrante da formação do pós-graduando, seu primeiro inciso da resolução determina que caso haja mestrado e doutorado no mesmo programa, caberá ao doutorado o caráter obrigatório de cumprimento do estágio de docência e isso, segundo os autores, é equivocado, pois já infere que o estudante continuará sua formação na mesma instituição como bolsista CAPES (CORREIA; RIBEIRO, 2013). Os autores também criticam a carga horária, segundo eles, não há uma explicação para a carga horária definida. No caso, a carga horária semanal de 4 horas. Outro ponto importante apontado pelos autores é a necessidade de uma política participativa da CAPES nas propostas de regulamentação que interferem na comunidade de Ensino Superior, de forma que o regulamento apresente na proposta, de forma clara e estruturada, a importância, a estrutura e a finalidade da docência na Educação superior.

A institucionalização do estágio de docência feita pela CAPES, segundo Feitosa (2002), gerou na comunidade acadêmica polêmica e dúvidas quanto ao seu propósito. Para a autora, as principais polêmicas e preocupações surgiram em torno da remuneração, da carga horária e da utilização dos estudantes como mão de obra barata, em detrimento da

contratação de professores. Sobre a remuneração, o que se discutiu foi que a princípio, os bolsistas CAPES não poderiam possuir remuneração extra, mas estariam trabalhando por fora de suas pesquisas e assumindo o papel de docentes, então como pagar a eles pelo trabalho extra? A respeito da carga horária, discutiu-se sobre o prejuízo no tempo de titulação dos pós-graduandos, pois concomitante a isso, ocorreu a diminuição de carga horária para o cumprimento do mestrado e doutorado que foram fixados em 24 e 48 meses respectivamente (FEITOSA, 2002, p. 153).

De acordo com Joaquim et al. (2011), tal medida foi tomada pela CAPES como forma de amenizar o impacto causado na Educação superior através da atuação de alunos da pós-graduação na Educação superior sem a formação pedagógica necessária.

Para Bastos (2007), essa exigência de restringir a obrigatoriedade do estágio de docência somente a alunos bolsistas CAPES significa um percentual irrisório de alunos por programa a cursar o estágio de docência, o que equivale a uma cobertura ínfima.

Segundo Martins (2013), a obrigatoriedade do estágio de docência, o não esclarecimento quanto a sua finalidade e a ausência de uma proposta clara, a que o estágio de docência foi colocado pela CAPES ao meio acadêmico, pode ser considerado um dos motivos de inquietação e de insegurança na sua efetivação.

Ainda em relação à intenção e ao objetivo da implementação do programa de estágio de docência,

Dourado, Catani e Oliveira (2004) também questionam se realmente o estágio configuraria uma forma de melhor promover a formação dos pós-graduandos e de integrar a graduação à pós-graduação, como afirma a Capes, ou apenas um paliativo à falta de professores nas Universidades federais, devido à não liberação de vagas para a realização de concursos públicos. Tal preocupação, segundo os autores, é relevante até porque ligado a esse processo ocorreu o aumento do contingente de professores substitutos desde 1995, o que demonstrou a precarização das atividades de ensino na graduação, motivados não só pelo aumento dessa classe, mas pelo baixo nível de titulação e qualificação dos docentes dessas Instituições de Ensino Superior.

Os vetos do governo de Fernando Henrique Cardoso ao Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2001, quanto ao financiamento da Educação aumentou o processo de mercantilização da Educação superior, com isso, eliminaram aportes financeiros para garantir o aumento da oferta de vagas no setor público e também induziu as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a assumirem um perfil mais empresarial quanto à obtenção de recursos financeiros para a sua manutenção e desenvolvimento (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004).

Através dessa falta de definição do real sentido da obrigatoriedade do estágio de docência determinado pela CAPES, um contato com o setor da Demanda Social dessa instituição foi feito e como res-

posta, pode-se perceber que o consideram assim, pois legitimam a disciplina como o local de formação do professor universitário e com essa disciplina, percebem uma oportunidade de melhorar a qualidade do ensino elaborado na graduação.

Anterior à medida tomada pela CAPES em 1999, Pimentel, Mota e Kimura (2006) apontam uma iniciativa de estágio supervisionado em docência proposta pela CAPES na Universidade de São Paulo (USP), no ano de 1992, que recebeu o nome de Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE). De acordo com as autoras, o PAE foi regulamentado pela Portaria GR 3347 de 06 de junho de 2002 e modificado pela Portaria GR 3423 de 07 de maio de 2003 e é destinado aos alunos de pós-graduação matriculados nos cursos de mestrado ou doutorado da USP. Esse programa é facultativo para aqueles estudantes não vinculados à bolsa CAPES, os interessados passam por uma seleção feita pela Comissão Coordenadora do PAE da unidade da USP de acordo com critérios estabelecidos pelas normas gerais da Universidade e os orientadores devem autorizar seus orientandos para a participação do programa (PIMENTEL; MOTA; KIMURA, 2006).

O PAE é composto por duas etapas: a de preparação pedagógica e a de estágio supervisionado⁵. A etapa de preparação pedagógica assume diferentes características de acordo com a forma que a

5 Informação disponível em: <<http://www.prg.usp.br/index.php/pt-br/pae/o-que-pae>>.

unidade de ensino que será aplicado ao programa e poderá assumir três modalidades: uma disciplina de pós-graduação que abordará sobre as questões da Universidade e da Educação superior; um conjunto de conferências com a participação de especialistas da área de Educação, condensadas em um menor tempo com a temática voltada para a Educação superior; e o núcleo de atividades, que realiza a preparação de material didático, discussões a respeito do currículo de trabalho, de ementas de disciplinas e de planejamento, todas coordenadas por um professor. Já a etapa de estágio supervisionado ocorre nas disciplinas de graduação e cada participante deverá se inscrever na unidade de ensino relacionada ao conhecimento específico de sua área.

Segundo Zanon, Oliveira e Queiroz (2009), programas como o PAE estão presentes em outras Instituições de Ensino Superior, como o Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente (PESCD) da Universidade Federal de São Carlos, o Programa de Estágio Docente (PED) da Universidade Estadual de Campinas.

A respeito da inserção do estágio de docência pela CAPES, Leta, Mello e Barbejat (2001) citam que não há uma padronização e uma regulamentação quanto à inserção dos estágios de docência nas Instituições de Ensino Superior, a estrutura e funcionamento ficam a cargo dos programas de pós-graduação.

Quanto a isso, Campelo et al. (2010) relatam a organização do estágio de docência no mestrado de

Ecologia de Biomas Tropicais da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Segundo os autores, em 2008, foi aprovada pelo colegiado do Curso de Ciências Biológicas da UFOP a disciplina Curso Básico de Técnicas de Campo (BEV-264) de caráter eletivo do Departamento de Biodiversidade, Evolução e Meio Ambiente, para que assim, os pós-graduandos pudessem exercer a docência. A disciplina foi ofertada no primeiro semestre letivo de 2009 e passou a ser oferecida regularmente desde então. Ela possui a carga horária de 30 horas, o que equivale a dois créditos, e está disponível para todos os alunos regulares do curso de Ciências Biológicas e de outros cursos, como o de Engenharia Ambiental; é disponibilizada para no máximo vinte estudantes e coordenada por um docente. O inusitado desse estágio foi a associação da disciplina com os estágios de docência e as pesquisas em andamento do mestrado, além disso, as aulas teóricas e práticas da disciplina foram programadas e ministradas pelos discentes da pós-graduação que estavam envolvidos com o estágio de docência (CAMPELO et al., 2010).

Segundo Campelo et al. (2010), a disciplina de Curso Básico de Técnicas de Campo objetiva passar conhecimentos básicos de metodologias de coleta em entomologia, fitossociologia, herpetologia, limnologia, mastozoologia e ornitologia, com a aplicação ecológica desses métodos. Para isso, os estudantes de mestrado utilizam as aulas expositivas e ilustrativas e os trabalhos de campo como modalidades de ensino que auxiliam na transmissão do

conhecimento. A avaliação da disciplina de graduação foi feita semanalmente através da exigência de um relatório por aula prática, que deveria possuir uma fundamentação teórica referente à matéria apresentada na semana e podendo fazer críticas e avaliar as técnicas utilizadas, o que contabilizou 50% da nota; por fim, foi pedido aos graduandos que entregassem, ao final do curso, um pré-projeto, que contabilizou 40% das notas. De acordo com os autores, essa experiência de docência fez com que os mestrandos pudessem vivenciar o papel de docente e a complexidade da Educação superior, além disso, puderam praticar a elaboração de planos de ensino, a seleção de conteúdo e a escolha de estratégias, assim como participar da elaboração de avaliação.

No Programa de Pós-Graduação em Bioquímica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), segundo D'ávila (2007), a disciplina de estágio de docência recebe o nome de prática de ensino e segue a regulamentação do programa de estágio da CAPES. De acordo com o autor foi implementada a disciplina BIP 006 (Prática de Ensino da Bioquímica), que objetiva a formação docente em nível de ensino superior com base em projetos inovadores elaborados pelos próprios alunos orientados pelos professores da disciplina. Os alunos, segundo afirma D'ávila (2007), participam de duas reuniões preliminares junto ao professor responsável pela disciplina de Prática de Ensino. Nessa reunião, são discutidos os princípios, o desenvolvimento e a organização de um projeto de ensino ligado a uma disciplina de

graduação de Bioquímica e o que ele deverá trazer de contribuição para a disciplina.

Ribeiro e Zanchet (2014) discutem sobre o desenvolvimento do estágio de docência no Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e apontam sobre a estrutura desse. As pesquisadoras escolheram como sujeitos da pesquisa os docentes universitários que são egressos do Programa que elas pesquisaram. De acordo com os docentes pesquisados, seu estágio de docência tinha a incumbência de acompanhar as disciplinas de Epidemiologia Bioestatística ou a de Medicina de Comunidade no curso de graduação em Medicina, durante o qual era proposta a condução da parte prática dessas disciplinas, que envolvia um estudo epidemiológico em áreas próximas às Unidades Básicas de Saúde que possuíam convênio com a UFPEL. A partir desse estudo, a percepção do que é o estágio foi dividida em duas definições: a primeira, de que se trata de uma atividade de orientação de pesquisa, a segunda, de que é uma execução de tarefas pré-definidas.

Os docentes enquanto pós-graduandos tinham a função de orientar o trabalho de campo dos alunos da graduação na elaboração de projetos, na construção de instrumentos de coleta de dados, na realização da coleta, na análise dos dados e na redação do trabalho final. Nessa experiência, embora a participação dos pós-graduandos fosse contínua, eles eram considerados monitores das disciplinas.

Outro ponto importante sobre o que Ribeiro e Zanchet (2014) levantaram na pesquisa, é que de acordo com o que muitos dos sujeitos da pesquisa citaram, na maioria das vezes ou em nenhuma delas, os docentes assumiram uma aula, ficando o estágio de docência resumido a executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas. Outrossim, as autoras afirmam que de acordo com o documento que regulamenta o estágio, não se expressa preocupação com a dimensão teórica, o que demonstra, na visão das autoras, uma divisão entre teoria e prática.

Ribeiro e Zanchet (2014) afirmam que dos quinze sujeitos pesquisados, sete afirmaram não terem tido uma orientação mais sistematizada, isso é, com horário específico para conversar sobre aspectos referentes ao estágio de docência. Ainda no que diz respeito a esse fator, muitos citaram a falta de diálogo, de planejamento coletivo e de autonomia na relação pós-graduando e orientador do estágio de docência.

Na Universidade Federal de Lavras, Joaquim et al (2011) relatam a experiência de estágio de docência dos pós-graduandos do Programa de Pós-graduação em Administração do segundo semestre de 2008 e no primeiro semestre de 2009, retratada através dos relatórios de estágio. Todo ano ingressam 30 alunos no programa de mestrado e 10 no programa de doutorado, que podem se inscrever na disciplina de estágio desde o primeiro semestre dos cursos. Das atividades desenvolvidas e relatadas nos relatórios, foi possível afirmar que todos os

pós-graduandos ministraram aulas para a graduação e que em alguns casos, chegaram até a assumir a responsabilidade da disciplina integralmente durante o semestre sob a tutela do professor responsável.

Os autores relatam que os pós-graduandos do 2º semestre de 2008 ressaltaram que faltava um planejamento na execução das atividades, o que, na visão deles, poderia comprometer o estágio pela dificuldade de conciliação com as disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação. Outro fator apontado nesse estudo foi o pouco ou nenhum acompanhamento do desenvolvimento do estágio por parte do professor responsável.

A experiência de estágio de docência do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, segundo Santos e Helal (2013), no artigo primeiro da resolução de nº01/2012, dispõe que o estágio de docência é uma atividade formacional obrigatória para os alunos matriculados nos cursos de mestrado e doutorado, independentemente de ser bolsista CAPES. Nesse caso, o estágio aconteceu em disciplina de graduação e de acordo com as entrevistas elaboradas com os participantes do programa, esses puderam aprender, por exemplo, sobre como elaborar um plano de aula, organizar o trabalho pedagógico, trabalhar em equipe e desenvolver e corrigir provas.

No Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), segundo Vieira e Maciel (2010), o estágio possui

caráter obrigatório para todos os alunos regulares, que estão sob a responsabilidade do orientador e a ele compete acompanhar e avaliar o orientando nas atividades. Especialmente nesse programa, o estágio de docência é computado como crédito a ser integralizado pelo pós-graduando e sua realização ocorre em curso de graduação na instituição pública de ensino superior com carga horária obrigatória de 30 horas/aula (h/a). De acordo com Vieira e Maciel (2010), as 30 h/a estão distribuídas em: 12 h/a para lecionar aulas teóricas e práticas, 10 h/a para preparar as aulas teóricas e práticas e 8 horas/aula para desenvolver duas atividades optativas que poderão ser selecionadas pelos estagiários. As atividades optativas possuem quatro horas/aula cada, então, os estagiários devem escolher duas das seguintes, para cumprir as 8 horas/aulas: elaboração e aplicação de provas, atendimento aos alunos, elaboração de minicurso em evento de extensão, organização de palestras ou seminários ou mesas-redondas em eventos de extensão, organização de eventos de extensão, produção de material didático, planejamento e condução de discussões em grupo de pesquisa.

Ainda sobre o estágio de docência desse Programa de Pós-Graduação, segundo os autores, o pós-graduando deve elaborar um plano de trabalho e enviá-lo ao orientador, logo que esse recebe aprovação, é encaminhado para o Colegiado do programa e, ao final do estágio de docência, um relatório de experiência é produzido e avaliado pelo orientador a fim de atribuir nota ou conceito para o estudante.

É notório perceber que são muitas as contribuições do estágio de docência na formação dos pós-graduandos. A esse respeito, Arroio et al. (2008) afirmam que é relevante para os pós-graduandos vivenciar as atividades relacionadas à docência, pois através da reflexão sobre as experiências, é possível o rompimento do *continuísmo arraigado*, nos cursos de formação. Segundo Joaquim et al. (2011), o estágio de docência é uma oportunidade de integrar pesquisa e ensino, tornando essa prática ponto interessante no processo formacional de novos docentes, além disso, os autores afirmam que nas análises da pesquisa, ocorreu o surgimento de algumas demandas relacionadas ao estágio como: a necessidade de adoção de critérios claros e objetivos dos métodos avaliativos do estágio de docência, com um retorno mais substancial aos estagiários e que o professor orientador cumpra com suas responsabilidades ao orientar o pós-graduando. Sobre isso, Arroio et al. (2008) ressaltam que há casos de docentes orientadores utilizando seus orientandos para atuarem em seu lugar, desenvolvendo a atividade docente sozinho, tal fato é alarmante, pois expõe e compromete a formação e o desenvolvimento do pós-graduando, além de colocar em risco a aprendizagem dos graduandos.

Ademais, o estágio de docência, segundo Brandão e Dias (2014), consolida ações de formação que auxiliam no desenvolvimento de um olhar crítico dos educadores, orientadores de estágios, de forma que estes possam reescrever novos caminhos, a fim de

vencer a rotina durante a convivência com a docência, ressignificando e transformando sua identidade profissional.

Considerações finais

Os históricos expostos nesse capítulo auxiliam na compreensão das tendências formativas e dos saberes que ao longo dos anos foram sendo inseridos na pós-graduação, na formação científica. E desde então, até a atualidade essas tendências parecem permanecer. A falta de preocupação e de investimentos nos saberes pedagógicos que persistem pode ser indicador dessa realidade. Contudo, o estágio de docência pode auxiliar na mudança desses paradigmas.

O que por hora deve ser levado em conta é a oportunidade de proporcionar ao futuro docente uma experiência que o insira na docência da Educação superior de forma tranquila, sem barreiras entre a teoria e a prática, de forma que ela englobe o contexto social e econômico da instituição e dos alunos envolvidos nesse processo. Diminuir o hiato entre pesquisa e docência e acrescido a eles, a reflexividade crítica, tornam-se então bons caminhos sem perder de vista o objetivo do trabalho, que é a formação de profissionais. Portanto, melhorar essa experiência é formar docentes mais envolvidos e conscientes das suas práticas.

Referências bibliográficas

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, 2005.

ARROIO, A., et al. A prática docente na formação do pós-graduando em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 7, 2008.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. **Nova Fronteira**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 285-314, 2005.

BARRETO, C.R.M.; MENDES, J.S.R. O modelo europeu de Educação superior definido pelo processo de Bolonha e seus reflexos na reestruturação da UFBA. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 6, 2012, São Cristovão-SE. **Anais...** São Cristovão: EDUCON e ARDICO, 2012.

BASTOS, C. C. B. C. Docência, pós-graduação e a melhoria do ensino na universidade: uma relação necessária. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 4., p.103-112, jul./dez., 2007.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R.. Produtivismo Acadêmico e decorrências para a vida/Trabalho de Pesquisadores brasileiros e europeus. In: XXX Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 1. p. 1-14.

BRANDÃO, M. L. P.; DIAS, A. M. O estágio na formação de educadores da educação básica e superior: reescrevendo fatos, feitos e olhares curriculares. In: RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B. (org.). **Formação, representações e saberes docentes:**

elementos para se pensar a profissionalização dos professores. São Paulo: Mercado das Letras, 2014.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 29 nov. 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2018.

BRASIL. Portaria ministerial nº 52, de 26 de setembro de 2002. Institui o novo Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 26 de set. 2002. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/Portaria_52_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. Portaria ministerial nº 76, de 14 de abril de 2010. Institui o novo Regulamento do Programa de Demanda Social da CAPES. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 14 de abr. 2010. Disponível em: <http://www.sr2.uerj.br/dcarh/download/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A.M.D.A. A expansão da pós-graduação em cenários de globalização: recortes da situação brasileira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v.38, n.2, p.339-362, maio/ago, 2013.

CAMPELO, et. al. Uma nova abordagem do estágio docência para Ciências Biológicas: sobre a inserção do estágio docência da pós-graduação na estrutura curricular do curso de graduação em Ciências Biológicas da Ufop. **RBPG**, Brasília, v.7, n.14, p. 507-518, dezembro, 2010.

CARREÑO, L. S. S. M. **Professor da Educação superior**: discutindo as necessidades de formação pedagógica. Pelotas, 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal de Pelotas, 2011.

CHALUB-MARTINS, L.; NASCIMENTO, E. P. do. O processo de Bolonha no ensino superior na América Latina: O caso do Brasil. In: PENA-VEJA, A. (Org.). **Le processus de Bologne en Amérique latine**: Les Universités face aux défis. 60.ed. Paris: Observatoire International des Reformes Universitaires, 2009, v. 01, p. 06-33.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica na educação superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n.2, p.319-334, abr/jun., 2013.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, 2006.

D'ÁVILA, P. G. S. **Impacto do estágio de docência sobre o ensino de graduação de bioquímica**. Rio Grande do Sul, 2007. 36 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n.3, set/dez, 2004.

FEITOSA, J. P. A. Construindo o estágio de docência da pós-graduação em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 1., p. 153-158, 2002.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Editorial Paidós, 1990.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GÓES, N. M.; CORREIA, L. C. O stricto sensu e a formação do professor da educação superior. In: Jornada de didática, 2, 2013, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2013.

HOFFMANN, M. B.; NETO DELIZOICOV, D. Estágio de docência: espaço formativo do docente da educação superior na área de Ciências da Natureza. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

JOAQUIM, et. al. Estágio Docência: um Estudo no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Lavras. **RAC**, Curitiba, v.15, n.6, p. 1137 - 1151, nov/dez., 2011.

LETA, F. R.; MELLO, M. H. C. S.; BARBEJAT, M. E. R. P. Estágio em docência: monitoria em nível de pós-graduação. In: COBENGE, 19, 2001, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2001.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, 2005.

MARTINS, C. B. Notas sobre o sistema de ensino superior. **Revista USP**, São Paulo, n.39, p.58-82, setembro/novembro, 1998.

MARTINS, C. B. A formação do sistema nacional de pós-graduação. In: SOARES, M.S.A. (org.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, ed.1, v.1, p. 70- 88, 2002.

MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação stricto sensu: uma perspectiva de formação pedagógica**. Fortaleza, 2013, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE, Universidade Estadual do Ceará, 2013.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus editorial, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez-jul. 2005-2006.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (org.). **A Educação superior no Brasil**. 1.ed. Brasília: CAPES, v.1, p. 39- 69, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M.S.A. (Org.). **A educação superior no Brasil**. 1.ed. Brasília: CAPES, v.1, p. 31- 42, 2002.

PACHANE, G. G. Teoria e prática na formação pedagógica do professor universitário: elementos para discussão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 13-24, 2005.

PACHANE, G. G. Educação Superior e Universidade: algumas considerações terminológicas e históricas de seu sentido e suas finalidades. CONGRESSO LUSOBRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia. 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência na educação superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTEL, V.; MOTA, D. D. C. F.; KIMURA, M. Reflexões sobre o preparo para a docência na pós-graduação em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, G. M.; ZANCHET, B. M. B. A. Repercussões do Estágio de Docência orientada na formação de professores universitários. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis, **Anais...**, Florianópolis: ANPED, 2014.

RODRIGUES, S. A.; DEÁK, S. C. P.; GOMES, A. A. O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. **Horizontes**, Itatiba, v. 34, n. 1, 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes Ltda., 2005.

RUBIN, M. O.; FRANCO, M. E. D. P. Do Internacional ao Local: desafios da Pós-Graduação no Brasil. In: Reunião Anual da ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

SANTOS, K. C. G.; HELAL, D. H. O estágio docente e o desenvolvimento de competências: um estudo no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: Trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v.1, n.1, p.1-95, jan/jun., 2000.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.7, n. 14, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIEIRA; R.A.; MACIEL, L. S. B. Estágio de docência prescrito pela CAPES: tensões e desafios. **QUAESTIO**, Sorocaba, v.12, p.47-64, nov., 2010.

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

ZANON, D. A. V.; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. O “saber fazer” necessários à atividade docente na educação superior: visões de alunos de pós-graduação em química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 11, n.1, junho, 2009.

capítulo 9

FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E O OLHAR PROFISSIONAL

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

Marcus Vinicius Maltempi

Sueli Liberatti Javaroni

Introdução

Discussões sobre a Educação básica circundam os mais diversos meios da sociedade. Nas conversas, opiniões diversas são manifestadas por professores, especialistas de vários campos da ciência, críticos da Educação e também por pessoas distantes do contexto escolar. É comum serem apontadas soluções simples, aligeiradas e até ingênuas, para problemas complexos, que necessitam de tempo e de um trabalho minucioso e especializado para promover resultados. “Se o aluno é indisciplinado, expulse-o da escola”; “Escola é lugar de transmitir conhecimentos, educação vem de berço”; “Se seu colega te bater, bata nele de volta”; “O papel do professor é ensinar, se o aluno não aprende o problema é dele”; “Filme o seu professor quando ele

estiver fazendo doutrinação política”; essas afirmações exemplificam o que muitos julgam ser a saída para solucionar questões que permeiam o ambiente escolar.

E as opiniões que recebemos não param por aí. Muita gente se manifesta sobre o que e como ensinar na escola, seja em Matemática ou nas outras disciplinas. Provavelmente todas as pessoas que levantam tais questões frequentaram a escola, mas como alunos, o que lhes fornece um olhar bem diferente de um professor. Em entrevista ao jornal “Gazeta do Povo”¹, a professora Tânia Zagury, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), afirmou que “Professor é a profissão que mais recebe palpites”. Segundo Zagury, nenhuma outra profissão recebe tanta interferência, o que de certa forma, mostra a falta de confiança por parte da sociedade na capacidade do professor desempenhar sua função adequadamente.

Em 2020, com a pandemia de COVID-19, mudanças drásticas de convívio social exigiram isolamento e distanciamento social entre as pessoas. Nesse cenário de reclusão, a Educação foi diretamente afetada e repentinamente, as mais diversas instituições de ensino passaram a contar com as tecnologias digitais para a realização de aulas e atividades remotas. Assim, em pouco tempo, a sala de aula precisou

1 Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/professor-e-a-profissao-que-mais-recebe-palpites-f4e3sgrk8w3i36tn3a-l78apfy/>>. Acesso em: 02 out. 2020.

ser reinventada (ENGELBRECHT et al., 2020). Nesse contexto, reunir as pessoas em um ambiente virtual propício ao ensino se mostrou um grande desafio para a equipe gestora, para os professores, para os estudantes e seus responsáveis. Escolas que contavam com apenas lousa e giz migraram para o ensino remoto. Assim, a instabilidade inédita da escola e a exposição das aulas nos mais diversos meios tecnológicos de comunicação se apresentaram como um solo ainda mais fértil para os palpites, um caso exemplar do que afirmou a professora Tânia Zagury.

As opiniões se dividem. Alguns pressionam pela retomada das aulas presenciais mesmo com altas taxas de contágio, com o número de mortes ocorridas no Brasil e ainda, sem a vacina que possa imunizar a população. Outros reivindicam que enquanto este cenário persistir, as aulas não retornem no formato que eram antes do surgimento da pandemia. Pessoas argumentam que os riscos de exposição à COVID-19 são menores do que estar longe da sala de aula, afinal o papel da escola vai muito além de ensinar conteúdos das disciplinas que compõem uma série escolar, afinal, na escola os alunos se alimentam, se sentem seguros, pois estão protegidos contra maus tratos, trabalho infantil, abuso sexual, dentre outras formas de violência contra as crianças. Em meio a esse turbilhão de opiniões, a sociedade cobra respostas de planejamento de ações em curto, médio e longo prazos e as escolas seguem tentando manter o vínculo com os alunos. Semanalmente são realizadas reuniões de planejamento que tratam

sobre como será quando tudo passar: o amparo dos funcionários, professores e alunos, os protocolos de saúde e higiene, a definição de um novo calendário escolar e a retomada de conteúdos específicos que possam minimizar os prejuízos causados pela pandemia aos alunos, no ano letivo de 2020.

Entendemos que embora haja tantos palpites, o professor é o profissional mais indicado para identificar o que é importante, para o aprendizado dos estudantes e para interpretar o que é relevante, de modo a fundamentar a tomada de decisões de acordo com os objetivos previamente traçados. Isso porque em geral, o professor identifica os aspectos indispensáveis para sua sala de aula, por ter o olhar profissional.

É nesse sentido que neste capítulo, compartilhamos a experiência de um curso de extensão universitária em que o olhar profissional de professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental constitui um dos objetos de estudo da pesquisa de Faria (2016) e corrobora o cenário que tem se constituído na formação continuada do professor de Matemática no Brasil. Esse curso que ocorreu com professores de Matemática vinculados à Diretoria de Ensino – Regional de Limeira, foi um dos sete cursos de formação continuada com professores de Matemática de escolas públicas paulistas, ofertados pelo projeto Mapeamento do uso de tecnologias da informação nas aulas de Matemática no Estado de São Paulo (JAVARONI, ZAMPIERI, 2019).²

2 Para maior fluidez do texto, denominaremos por Mapeamento.

O recorte dessa pesquisa mais ampla, abordado neste capítulo, priorizou o debate em torno das discussões que revelaram a visão peculiar especializada, característica do olhar profissional docente e o aprimoramento deste olhar, em um ambiente de prática formativa colaborativa desenvolvida por meio das discussões articuladas com professores da Educação básica, permeadas pelos relatos oriundos de suas experiências de prática docente.

Partimos do entendimento do olhar profissional como a capacidade de identificar as situações de ensino e de aprendizagem de Matemática, que exigem mobilizar diferentes domínios do conhecimento, matemáticos e pedagógicos, em situações didáticas (LLINARES, 2015). É este olhar profissional do professor de Matemática que permite que ele observe as situações de ensino e de aprendizagem de um modo que o diferencia da forma como alguém que não possui a sua formação e experiência.

Assim, descrevemos primeiramente, aspectos metodológicos da investigação que gerou este capítulo. Depois expomos o tema olhar profissional docente. Articulamos também, a ideia do professor reflexivo e a relevância da formação continuada de professores. Tecemos em seguida, considerações sobre o curso de formação continuada de professores de Matemática. Na sequência, apresentamos um exemplo de prática por meio dos elementos extraídos das análises e dos resultados obtidos ao longo do curso de formação continuada. Nas considerações finais, retomamos questões relevantes discutidas ao

longo do texto e a partir destas, apontamos possíveis caminhos que podem contribuir para repensar a ênfase e as relações entre o olhar profissional e a formação continuada do professor de Matemática.

Aspectos Metodológicos

Como apresentado anteriormente, neste capítulo discutiremos elementos de um curso de formação continuada com professores de Matemática que foi o cenário de investigação da pesquisa de Faria (2016). Para identificar aspectos relevantes em meio à complexidade que permeia o contexto em que os dados emergiram foi “[...] necessário interpretar o outro, conhecer o seu modo de pensar e sentir, e [...] estudar formas de trabalho conjunto que levem a novos horizontes” (PONTE, 2005, p. 112), assim, foi estabelecida uma relação baseada no diálogo e na colaboração com os professores cursistas.

Foi nessa perspectiva que ocorreu o curso “Raciocínio Proporcional: atividades com o GeoGebra³ integrando aritmética, geometria e álgebra”. Os participantes foram 17 professores atuantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e ao longo dos encontros buscou-se interpretar o olhar profissional que eles exerciam sobre as atividades. Os professores que participaram do curso eram todos

3 O GeoGebra é um software de Matemática dinâmica para todos os níveis de ensino que reúne Geometria, Álgebra, Planilha de Cálculo, Gráficos, Probabilidade, Estatística e Cálculos Simbólicos. Fonte: <<https://www.geogebra.org/about>>. Acesso em: 02 out. 2020.

lotados na Diretoria de Ensino Estadual de Limeira (SP), responsável por 69 escolas distribuídas entre nove cidades da região. Foram realizados seis encontros presenciais que foram filmados com o intuito de que os dados fossem posteriormente analisados. O curso oportunizou a discussão entre professores que trabalham na mesma rede estadual de ensino, em uma mesma região, que conheciam a realidade de suas escolas e o contexto em que viviam seus alunos, sobre a relevância, eficácia e condições de aplicação das atividades.

As atividades de desenvolvimento e exploração do Raciocínio Proporcional⁴ trabalhadas no curso foram elaboradas pela autora da tese (FARIA, 2016), primeira autora deste capítulo, com o apoio dos membros do projeto Mapeamento. Em diversas reuniões, presenciais e a distância, os professores e pesquisadores vinculados ao projeto estudaram atividades que estavam relacionadas com o Raciocínio Proporcional no caderno do aluno do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014), realizaram as diversas versões das atividades, discutiram as temáticas envolvidas e sugeriram revisões. Além disso, as atividades foram aprimoradas por meio da realização e discussão no curso de extensão universitária.

Os dados aqui discutidos também foram produzidos por meio de relatos dos professores cursistas

4 As atividades estão disponíveis na íntegra em Faria (2016) e no GeoGebraBook “Desenvolvendo e explorando o raciocínio proporcional”, em: <<https://ggbm.at/MHSqp4xU>>.

que registraram por escrito as reflexões que surgiram em cada encontro. O relato era um espaço para que os professores manifestassem suas opiniões sobre o andamento do curso e sobre a coerência ou não entre o objetivo das atividades e o que tinha sido realizado. Além disso, ao final do curso, os professores responderam dois questionários com o intuito de fornecer subsídios para a posterior reflexão de questões referentes às atividades realizadas.

Esclarecemos que foram usados nomes fictícios para os professores que participaram do curso, de modo a preservar suas identidades⁵. As falas dos professores estão dispostas com recuo e em itálico, para facilitar a identificação ao longo do texto, salvo em algumas pequenas partes que estão no parágrafo em curso, entre aspas e em itálico, com a finalidade de não interromper a leitura. Esses trechos foram extraídos das gravações em áudio e vídeo do curso, dos relatos e dos questionários. Quando necessário, foram feitas interferências nas falas, acrescentadas entre colchetes [], com o intuito de dar sentido ao trecho para o leitor.

Como citado, o curso foi desenvolvido no âmbito do projeto Mapeamento, que tinha dois grandes objetivos: mapear o uso de tecnologias presentes nas aulas de Matemática do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, e

5 Os professores cursistas autorizaram para fins da pesquisa de doutoramento e de outras produções científicas o uso de suas imagens e produção intelectual, geradas ao longo da participação no curso.

fornecer subsídios, por meio de cursos de formação continuada, para que professores de Matemática da rede pública pudessem refletir sobre a inclusão de tecnologias em suas aulas (JAVARONI et al., 2013). O curso aqui relatado foi associado ao segundo objetivo do projeto Mapeamento e não foi uma ação isolada. Este curso foi um dos sete dessa natureza, realizados nas diferentes diretorias regionais de ensino do estado de São Paulo: Bauru, Limeira, São José do Rio Preto, Registro, Guaratinguetá e Presidente Prudente, além de um ofertado em Coimbra – Portugal (JAVARONI, ZAMPIERI, 2019).

Ao longo do curso os professores participaram ativamente, o que foi essencial para o aprimoramento das atividades, pois desde o início da elaboração delas, foi planejado que passassem por um refinamento, por uma leitura crítica acompanhada de uma discussão minuciosa que fosse capaz de aprimorá-las, com a perspectiva do olhar profissional docente. Embora tivessem sido discutidas com membros do projeto Mapeamento, faltava um olhar de quem está mais próximo dos alunos. Um olhar profissional, que de acordo com Llinares (2015) exige mobilizar diferentes domínios do conhecimento (matemáticos e pedagógicos) em situações didáticas. Portanto, entendemos o professor de Matemática como aquele que possui a capacidade de identificar o que é importante para o aprendizado dos alunos e com a aptidão de interpretar as questões identificadas de maneira que fundamente a tomada de decisões de acordo com os objetivos traçados (LLINARES, 2015).

Ao longo do curso, houve também a oportunidade de disseminar a ideia de que:

A Tecnologia não consiste apenas em um recurso a mais para os professores motivarem suas aulas; consiste, sobretudo, em um meio poderoso que pode propiciar aos alunos novas formas de gerar e disseminar o conhecimento, e, conseqüentemente, propiciar uma formação condizente com os anseios da sociedade. Assim sendo, os professores de matemática devem refletir sobre a sua utilização, trabalhando em pesquisas que implementem projetos nas escolas – design de ambientes interativos de aprendizagem colaborativa – que possam oferecer oportunidades para que seus alunos aprendam matemática e, ao mesmo tempo, utilizem a tecnologia de forma que a matemática, no contexto tecnológico, torne-se um caminho para a superação das desigualdades sociais e para a formação e a inserção adequada do sujeito a uma sociedade permeada pela tecnologia (MISKULIN, 2003, p. 222).

Esse foi um de nossos enfoques: apresentar ao professor cursista uma alternativa para trabalhar Matemática com tecnologias, de uma perspectiva intradisciplinar que contribui para o desenvolvimento e exploração do Raciocínio Proporcional, uma perspectiva que privilegia o pensar sobre o trabalho

em conjunto e a aprendizagem mútua. Assim, buscou-se expor possibilidades que vão além do lúdico, da novidade, que embora tenham seu valor, passam rapidamente, principalmente quando se pensa em alunos que possuem acesso a tantos tipos de Tecnologias Digitais no cotidiano (BORBA; SCUCUGLIA; GADANIDIS, 2014). Nesse sentido, foi realizado um curso de extensão universitária, em um formato que valorizou o diálogo entre os professores e a discussão do material produzido.

Olhar profissional docente

De acordo com Llinares (2013), o termo em língua espanhola “mirada profesional”, traduzido como “olhar profissional”, é entendido como a capacidade de identificar as situações de maneira pertinente ao desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, o que exige mobilizar diferentes domínios do conhecimento. Assim, o olhar profissional do professor de Matemática permite que ele vislumbre situações didáticas de um modo que o diferencia da forma como alguém que não possui a formação e a experiência de um professor de Matemática o faz.

Mason (2002) e Van Es e Sherin (2002), apontam que quando o professor de Matemática tem o olhar profissional, ele é apto a “observar com sentido”, identificando assim situações dos processos de ensino e de aprendizagem de maneira mais profissional, o que o distingue do modo a observar de

alguém que não é professor de Matemática, ou ainda de um professor que não tem esse olhar. Não negamos que assim como em outras profissões, existem professores que não possuem esse olhar. Não se sabe ao certo os motivos, mas talvez um dos que possa levar um professor a não desenvolver seu olhar profissional esteja ligado ao fato deste não se sentir um profissional da Educação e por vezes, estar desempenhando uma profissão que não lhe traz prazer e realização.

Moreira (2005) trata da insatisfação no trabalho do professor e denuncia fatores que contribuem para que o professor se sinta desmotivado, que causa interferência negativa no desenvolvimento do seu olhar profissional, como: falta de interesse e indisciplina dos alunos; falta de união e companheirismo entre os professores; considerável aumento de trabalho administrativo; status da profissão (que envolve a falta de respeito e do reconhecimento pelo trabalho desenvolvido no ambiente escolar); atendimento aos alunos em grandes grupos, e o salário, que embora tenha conseguido avanços em alguns estados brasileiros nas últimas décadas, se comparado com a mesma profissão em outros países e com outras profissões no Brasil, que exigem o mesmo nível de formação, ainda é muito baixo. Ao tratar do olhar profissional do professor de Matemática, levamos essas questões em consideração, por concordarmos que

[...] o desenvolvimento profissional do professor não se estrutura só no domínio

de conhecimentos sobre o ato de ensinar, mas também em atitudes do professor e nas relações interpessoais na sala de aula e na escola. [...] um professor que está insatisfeito, desencantado, ou frustrado com as perspectivas estabelecidas pela escola ou as perspectivas da sua carreira pode encontrar maior dificuldade em produzir um tipo de esforço contínuo que é exigido para estimular os alunos para aprender continuamente, quando comparado a um professor que se sente mais realizado ou satisfeito (MOREIRA, 2005, p. 210).

Embora existam fatores desmotivadores na docência, muitos professores persistem em apurar seu olhar profissional, aquele que perpassa a aprendizagem de observar com sentido o pensamento matemático dos estudantes, observação esta que envolve as ações de identificar, interpretar e tomar decisões de ação no ensino (LLINARES, 2012). Por isso, observar com sentido é particularmente relevante para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem (FERNÁNDEZ; LLINARES; VALLS, 2011).

Nesse ângulo, Mason (2002) afirma que uma característica do olhar profissional é a capacidade de o professor de Matemática mobilizar seus conhecimentos para interpretar as situações de ensino e de aprendizagem a procura de uma forma estruturada que pode ser relevante para o entendimento desses processos. Uma característica desta

perspectiva interpretativa é a relação de interdependência da compreensão de aspectos matemáticos e pedagógicos, por isso, a análise dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática está relacionada com a formação acadêmica e a prática pedagógica ao longo da vida do professor. Essa ideia corrobora a relação dialética entre o conhecimento teórico e prático de quem desempenha o olhar profissional.

De acordo com Oliveira e Fiorentini (2018, p. 1), “não podemos desconsiderar o peso que a formação de professores pode e deve ter para a transformação da prática escolar”. Assim, ao articular o olhar profissional docente oriundo dos seus conhecimentos práticos e de conteúdos específicos, é possível incentivá-los a organizar a criticidade, a autonomia, a criatividade, e a responsabilidade política e social, de forma a dialogar com suas experiências de ensino e as de aprendizagem em Matemática de seus estudantes.

Além disso, destacamos que a formação dos professores deve ultrapassar a especialização nas áreas específicas de conhecimento matemático devido à abrangência e complexidade que permeiam a profissão docente (SHULMAN, 1987; TARDIF, 2002). Assim, os cursos de formação continuada podem exercer um importante papel na atuação do professor, por propiciarem solo fértil para aprimoramento do olhar profissional docente.

No Brasil, temos orientações nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e na Base

Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) para que as atividades escolares estejam centradas na construção de significados e na preparação de estratégias para que o aluno desenvolva seu raciocínio, intuição, analogia, indução e dedução. Para tanto, devemos ir além das regras e técnicas, das atividades que privilegiem a memorização, em detrimento da compreensão de conceitos e do exercício do raciocínio (FARIA; MALTEMPI, 2020).

Além disso, no que diz respeito à Matemática, o aluno pode “mobilizar seu modo próprio de raciocinar, representar, comunicar, argumentar e com base em discussões e validações conjuntas, aprender conceitos e desenvolver representações e procedimentos cada vez mais sofisticados” (BRASIL, 2018, p. 529). Para promover tais habilidades, o professor precisa ter uma formação coerente com a sua área de atuação e com a realidade do contexto escolar (FARIA et al., 2020).

Mas para que isso ocorra, precisa ser natural ao professor buscar aguçar seu olhar profissional para que esteja envolvido em um processo contínuo de formação e para que perceba, o quanto é importante mobilizar as diferentes áreas do conhecimento, tanto de domínio específico da Matemática, quanto de questões didáticas e pedagógicas, com vistas a identificar os aspectos relevantes da compreensão matemática dos alunos.

Se por um lado consideramos dispensáveis palpites não fundamentados e distantes da realidade da sala de aula e das perspectivas teóricas relevantes

para o ensino e para a aprendizagem de Matemática, por outro valorizamos as interferências, opiniões e sugestões dos professores de Matemática que estão na sala de aula e dos pesquisadores que atuam de perto dessa frente. Por ter essa perspectiva do olhar profissional, foi planejado aprimorar e discutir com professores de Matemática atuantes do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e com pesquisadores em Educação Matemática, as atividades que foram elaboradas. Tal discussão teve por intuito refinar o conteúdo das atividades de modo a adequá-las aos alunos que estão nessas séries visando o desenvolvimento e exploração do Raciocínio Proporcional com o GeoGebra integrando Geometria, Aritmética e Álgebra (FARIA; MALTEMPI, 2019).

Entendemos que o professor de Matemática é aquele que em geral, possui o olhar profissional. Ele conhece seus alunos e entende o contexto em que eles estão inseridos, o que carregam em suas bagagens escolares e não escolares. O professor que relaciona as questões acadêmicas e práticas, ele consegue identificar as situações relevantes ao ensino e à aprendizagem de Matemática, mobilizando para tanto os diferentes domínios do conhecimento específico em situações didáticas. Ademais, pesquisadores em Educação Matemática que se mantêm próximos à realidade das salas de aula, também podem ter esse olhar, um olhar profissional atento às particularidades relativas ao ensino e à aprendizagem matemática, capaz de identificar formas

eficientes de explorar questões que circundam o ambiente escolar.

É importante destacar, contudo, que o olhar profissional está em constante construção, é uma competência que pode ser adquirida com a docência e com o aprimoramento dos saberes necessários para ensinar, mas que se torna obsoleto se nos afastamos da sala de aula, ou ainda, se deixamos de estudar, de refletir sobre a própria prática, de pesquisar, de aprimorar esse olhar (LLINARES, 2013). Esse aprimoramento pode ser obtido de diversas formas, uma delas é por meio do compartilhar experiências com outros professores.

De acordo com Fernandez, Llinares e Valls (2011), é necessário selecionar um foco particular de observação do pensamento matemático dos alunos para que a análise, segundo o olhar profissional, seja mais bem aproveitada. Na nossa pesquisa, por exemplo, o foco estava relacionado às possibilidades de desenvolvimento e exploração do Raciocínio Proporcional com o GeoGebra integrando Aritmética, Geometria e Álgebra. Com essa perspectiva, o olhar profissional dos professores cursistas esteve centrado na discussão sobre os processos de ensino e de aprendizagem dos assuntos matemáticos inerentes ao desenvolvimento e exploração do Raciocínio Proporcional.

Características específicas também foram evidenciadas, pois foi adotada uma abordagem que explorava de forma concomitante os aspectos matemáticos intradisciplinares no software GeoGebra.

Embora os estudantes, daqueles professores participantes não estivessem presentes durante o curso, questionamentos acerca das dificuldades de ensino e de aprendizagem emergiam nas discussões, afinal os professores cursistas exercem a profissão docente em Matemática e lecionam para esses alunos. Assim, entendemos que o olhar profissional foi exercido e aprimorado durante os encontros do curso, com o respaldo da vivência docente dos professores cursistas.

A nossa experiência com o curso realizado é mais uma a integrar as pesquisas que atuaram na realização de cursos de formação continuada, que principalmente na docência, são fundamentais. Por isso, dedicamos a próxima seção à discussão da importância da reflexão na docência e da formação continuada de professores.

O Professor reflexivo e a relevância da Formação Continuada de professores

Freire (1996) defende que a reflexão é um dos caminhos para tomar uma postura crítica, o que permitirá mudanças efetivas na prática docente. A reflexão é um desafio ao docente, devido aos conhecimentos e posturas que tendem a se cristalizar ao longo dos anos de regência em sala de aula. Por esse motivo, para que o professor passe a ter uma postura crítica diante da sua própria prática, é necessário que se disponha a refletir sobre suas ações.

Dentre as várias discussões sobre a reflexão docente, destacamos a obra “Como Pensamos”, de

John Dewey, originalmente publicada em 1910. Nessa obra, o autor afirmou que o pensamento reflexivo é constituído de “consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que os sustentam, e às novas conclusões a que tendam” (DEWEY, 1910, p. 6, tradução livre dos autores).

Em suas obras, Dewey disseminou a ideia de que embora existam outras formas de pensar, a melhor forma “[...] é o chamado pensamento reflexivo: a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13). Com essa noção, Dewey nos leva a entender a reflexão como um processo que envolve um pensar constante, que envolve atenção aos detalhes, por meio do exame mental minucioso do assunto em questão, que precisa ser analisado com seriedade. Nas palavras do autor, o pensar reflexivo abrange:

(1) Um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade (DEWEY, 1959, p. 22).

Entendemos que em um primeiro momento, o pensar reflexivo envolve aspectos relacionados à curiosidade ingênua, discutida por Freire como desarmada e espontânea, pois claramente nos provoca “dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade

mental” (DEWEY, 1959, p. 22). E é o fomentar da curiosidade ingênua que origina o ato de pensar, transformando-a em curiosidade epistemológica, que nos conduz a pesquisar, procurar, questionar, na busca de esclarecer a perplexidade. Do diálogo com esses autores, inferimos que a curiosidade é fundamental para o professor reflexivo, pois é por meio dela que associações mentais podem ser feitas de forma a contribuir para a transformação do conhecimento ingênuo, atrelado ao senso comum, para o conhecimento epistemológico.

Da perspectiva educacional, Dewey (1959) defende que o ato de pensar possui três finalidades principais. A primeira delas está relacionada à possibilidade do pensar se tornar uma ação com finalidade explícita, consciente, adequada para fazer o sujeito capaz de prever suas melhores ações futuras, de forma a transformar “uma ação puramente apetitiva, cega e impulsiva, em ação inteligente” (DEWEY, 1959, p. 26). A segunda compreende que pensar possibilita que a invenção seja sistematizada, pois, “é por meio do pensamento, igualmente, que o homem aperfeiçoa, combina sinais artificiais para indicar-lhe, antecipadamente, consequências e, ao mesmo tempo, modos de consegui-las ou evitá-las” (DEWEY, 1959, p. 27). Por fim, o ato de pensar dá sentido ao que se está pensando, por isso o autor afirma que “o pensamento confere aos objetos e fenômenos físicos um estado, um valor mui diverso dos que possuem para um ser que não reflete” (DEWEY, 1959, p. 28).

Com base nessas finalidades, Giovanni (2005) conclui que a reflexão implica que haja um esforço para que o pensamento seja coerente e lúcido e que provoque ações de investigação que surtam melhoria na própria prática docente. É essa expectativa “que move o profissional no sentido de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz” (GIOVANNI, 2005, p. 51).

Para Pacheco e Flores (1999), o docente pode ser considerado um professor reflexivo se é apto a ouvir e respeitar diferentes opiniões, e está atento às diversas alternativas possíveis. Além disso, é preciso ser responsável intelectual e moralmente com o ensino. Segundo Schön (2000), o professor reflexivo é capaz de refletir sobre o porquê, o como e o para quê da forma como age em sua prática. Assim, durante suas aulas, o professor deve estar refletindo no momento em que está lecionando, e também sobre suas ações já realizadas. Desse modo estará aberto a reformular o que está sendo ensinado no momento de sua execução, mas também estará sempre refletindo sobre como agiu durante uma aula.

O professor que busca desenvolver seu olhar profissional precisa ser reflexivo. Pensar nos assuntos inerentes às suas salas de aula, refletir sobre a realidade dos seus alunos e sobre a melhor forma de abordar um conteúdo, contribui para que ele desenvolva seu olhar profissional. É nesse sentido que entendemos a colocação de Llinares (2015), de que o professor que possui a competência de olhar profissionalmente é capaz de analisar, diagnosticar e

dotar de significado as produções matemáticas de seus alunos, assim como identificar se os objetivos previamente traçados foram alcançados com o que os alunos produziram. Unindo a reflexão à sua prática, o professor contribui para o seu aperfeiçoamento docente e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos. Desse modo, ao elaborar atividades com suas turmas, o professor deve pensar em questões matemáticas e sociais, e ao realizar tais atividades, deve gerenciar a comunicação em sala de aula, formulando perguntas, relacionando conhecimentos prévios, e valorizando as participações dos alunos.

Compartilhar experiências com outros professores também contribui para a reflexão e para o desenvolvimento do olhar profissional. E essas ações são favorecidas pelos cursos de formação continuada, pois nesses espaços ocorrem as interações entre os professores. Essas interações provocam o contraste de ideias, favorecendo que sejam sistematicamente reorganizadas e reelaboradas. Zampieri e Javaroni (2015) realçam a relevância da formação continuada de professores de Matemática. As autoras destacam o fato de que a falta de formação do professor, no que tange a conexão das tecnologias e da prática pedagógica, é um dos entraves que tornam inexequível o uso pedagógico das tecnologias nas aulas de Matemática. E esse não é um problema novo. Há quase 20 anos, Borba e Penteado (2001) já apontavam que

[...] uma questão central para entrada das novas mídias na escola está

relacionada com o professor. Já há sinais evidentes, tanto na Educação básica quanto na Educação em nível universitário, que, se o professor não tiver espaço para refletir sobre as mudanças que acarretam a presença da informática nos coletivos pensantes, eles tenderão a não utilizar essas mídias, ou a utilizá-las de forma superficial, domesticando, portanto, essa nova mídia. Para que o professor, em todos os níveis, aprenda a conviver com as incertezas trazidas por uma mídia que tem características quantitativas e qualitativas novas em relação à memória, um amplo trabalho de reflexão coletiva tem que ser desenvolvido (BORBA; PENTEADO, 2001, p. 88-89).

Nesse sentido, Giovanni (2003) afirma que “ações de formação continuada no ambiente escolar, com professores em exercício, constitui um exemplo dessas aprendizagens” (GIOVANNI, 2003, p. 222), referindo-se às diversas formas de aprendizagem mútua. Assim, o curso proposto seguiu as recomendações dos PCN, que apontam que “a formação profissional contínua ou permanente do professor deve se dar enquanto ele exerce sua profissão, ou seja, na escola, paralelamente a seu trabalho escolar” (BRASIL, 1998, p. 139).

Mas vale ressaltar que a possibilidade de reflexão não é favorecida por todos os cursos de formação continuada, mas sim por aqueles em que o

professor fala e se escuta e escuta o outro, um ambiente em que o diálogo é favorecido, e que há reflexão sobre sua prática. Gregio e Bittar (2011) tratam desse assunto e afirmam que

[...] o paradigma da formação continuada pode efetivamente trazer contribuições para a formação dos professores se os envolvidos tiverem a oportunidade de discutir e refletir sobre os problemas enfrentados no seu cotidiano, bem como, estudar formas de solução e aplicação, tendo a chance de avaliar tais resultados e mudar a prática (GREGIO; BITTAR, 2011, p. 5).

Segundo Lorenzato (2003) a formação continuada de professores é necessária, pois embora a graduação seja essencial para a formação inicial do docente, ela não ensina efetivamente a ser professor. Isso geralmente ocorre na prática docente e por meio das experiências com seus professores. Nesse sentido, o autor aponta que os cursos de formação continuada podem ser espaços para compartilhar experiências sobre a prática de ensinar, conhecendo assim concepções, crenças e percepções. Além disso, pode ser um espaço para repensar atitudes e para propor modificações na sala de aula.

Um dos fatores que tornam essencial a formação continuada de professores envolvendo a temática Tecnologia é apontado por Maltempi (2008). Segundo o autor, os professores ainda estão sendo formados de acordo com uma estrutura de prática

pedagógica em que a tecnologia não toma parte. Essa afirmação nos permite aventar que a formação inicial do professor de Matemática não é satisfatória no que tange aos subsídios para que as tecnologias façam parte de sua prática docente, afinal:

[...] é crescente a quantidade de informações, de todas as ordens, que chegam até nós, quer em termos tecnológicos, quer em novas descobertas em diversas áreas do conhecimento, bem como surgimento de novos instrumentos que podem ser utilizados no processo de ensino para além do quadro, giz e livro didático. O professor enfrenta novas realidades a cada dia e ano e tem o desafio de descobrir de que forma essas informações e descobertas chegam à Educação de seus alunos. É desafiado a ampliar os horizontes das atuais metodologias de ensino, com vistas a melhorar o aproveitamento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem (LEIVAS; CURY; VIANNA, 2012, p. 190).

E uma das formas de ampliar os horizontes é participando de cursos de formação continuada que possibilitem a discussão de temas de interesse do professor. Reconhecemos que:

[...] as novas características do ambiente e das relações que se configuram pela presença dos computadores em situações de ensino, imprimem algumas dificuldades que são motivo de

insegurança e constituem obstáculo para sua efetiva inserção.

[...] Em virtude dessas dificuldades, muitos professores preferem conservar uma prática mais tradicional e previsível porque não sabem como trabalhar utilizando computadores com seus alunos. Parece, então, ser bastante apropriado que os professores que se iniciam com o trabalho docente com computadores sejam apoiados por colegas mais experientes, que tenham ajuda na preparação das aulas e que investiguem e reflitam sobre as situações de ensino e as dificuldades encontradas (ALLEVATO, 2007, p. 92–93).

Assim como Alevatto (2007) entendemos que a dificuldade de trabalhar na escola com computadores pode ser minimizada se os professores inexperientes nesse aspecto tiverem o respaldo de professores que possuem habilidade com as tecnologias na perspectiva pedagógica. E uma forma de realizar essa troca de experiências é por meio dos cursos de formação continuada.

E foi essa a ação realizada. Um curso de formação continuada que contribuiu para aperfeiçoamento de todos os envolvidos. De um lado, os professores participantes vivenciaram experiências por meio das discussões sobre as relações das tecnologias, no desenvolvimento e exploração do Raciocínio Proporcional na perspectiva intradisciplinar na sala de aula de Matemática nos anos finais do Ensino

Fundamental. Por outro lado, o olhar profissional dos professores cursistas contribuiu para o aprimoramento das atividades elaboradas pelos proponentes do curso.

Destacamos ainda, a troca de experiências nas diversas revisões das atividades, realizadas por membros do projeto Mapeamento, em nossas reuniões presenciais e virtuais, que resultaram em versões das atividades com maior coerência matemática e mais próximas da realidade escolar.

Desse modo, esta pesquisa recebeu muitas contribuições nas discussões das atividades pelos professores que realizaram o curso e pelos pesquisadores membros do projeto Mapeamento. Mas entendemos que também foi dado retorno, pois atuamos na formação continuada dos professores e abordamos temáticas relevantes, em um trabalho colaborativo com os pesquisadores em Educação Matemática, membros do projeto Mapeamento. Sendo assim, dedicamos a próxima seção à temática da influência do curso realizado na formação continuada dos Professores de Matemática.

Considerações sobre o Curso de Formação Continuada de Professores de Matemática no contexto do olhar profissional

Como exposto ao longo deste capítulo, o curso realizado foi cenário de investigação de Faria (2016). Ao realizá-lo, atuamos na formação continuada dos professores participantes e como retorno, nós

recebemos o aprimoramento das atividades discutidas ao longo dos encontros do curso. Essa pesquisa utilizou a abordagem qualitativa já que buscou “dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas trazem para eles” (DENZIN; LINCOLN, 1994, p. 2). De forma análoga a experiência relatada por Bairral (2005), podemos afirmar que:

Apesar de propor um curso limitado temporalmente e com uma sequência curricular previamente determinada, percebemos que as interações no ambiente foram importantes para que os professores reavaliassem seu trabalho [...] e se sentissem motivados e desafiados a investir em seu desenvolvimento profissional. A disponibilização de uma variedade de informações contidas na rede (atividades, webs, eventos, artigos, e outras publicações, recursos, softwares, etc.), sem dúvida alguma, teve grande influência no interesse contínuo dos professores para estudos e aprofundamentos de caráter pessoal (BAIRRAL, 2005, p. 63).

O curso realizado teve um formato aberto ao debate, com contínuas interações entre os professores cursistas e os proponentes, que assim como na experiência de Bairral (2005), contribuiu para incentivar os cursistas a pensarem sobre sua prática profissional e nos meios de aprimorá-la.

Outra forma de promover a reflexão foram os relatos dos encontros. Esses relatos eram escritos pelos cursistas descrevendo e apontando aspectos positivos e negativos referentes às atividades realizadas no encontro anterior. Essa dinâmica foi implementada por entender que juntos, ao final do curso, os relatos iriam compor um memorial, um tipo de narrativa que “favorece a reflexão em relação às situações vividas pelos professores que possam ter marcado suas escolhas, seus questionamentos ao longo de sua trajetória, as influências sofridas [...] que possam estar presentes na formação” (ROSA; BARALDI, 2015, p. 942). Essa narrativa se mostrou muito rica no curso realizado, confirmando a expectativa que se tinha sobre o memorial composto pelos relatos. De acordo com Prado e Soligo (2007), a escrita dos professores tem ganhado destaque, pois para o docente, é necessário refletir e escrever favorece o pensamento reflexivo. Por isso, produzir textos escritos é considerado uma ferramenta valiosa para a formação do professor cursista e também, para o pesquisador, que ganha bons registros de sua experiência com professores.

Segundo Larrosa (2006), a produção de narrativas ou relatos de formação podem ser utilizadas na formação inicial ou continuada para que histórias sejam registradas, as quais, com o auxílio de instrumentos metodológicos, posteriormente passem por interpretações que podem ser registradas em pesquisas para cunhos teóricos e práticos. A narrativa nos permite observar os relatos dos professores

com o intuito de “entender suas buscas, suas opiniões, seus sentimentos, suas participações neste processo” (ROSA; BARALDI, 2015, p. 942).

Outras tarefas que foram feitas a distância antes de cada encontro foram os roteiros de construção. Tratam-se das construções necessárias à realização das atividades no GeoGebra no encontro presencial seguinte. Essas atividades foram entregues via internet, e-mail, facebook ou whatsapp, formas de comunicação a distância que foram planejadas antes mesmo do início do curso, por entendermos que entre um encontro semanal e outro, seria necessário haver formas de comunicação entre os professores proponentes e cursistas. E ocorreu como planejado, pois por esses canais, postagens de atividades, avisos e publicações foram feitos, experiências foram trocadas, dúvidas sobre construções no GeoGebra foram esclarecidas e os relatos de experiências semanais foram recebidos. Diante dessa experiência, concordamos que:

[...] para o desenvolvimento de relações sociais progressistas na formação continuada à distância e no ensino de matemática, torna-se crucial a abertura de canais de comunicação nos quais todos os envolvidos no processo formativo tenham a oportunidade de utilizar seu capital linguístico e cultural (BAIRRAL, 2005, p. 62).

Outros aspectos do criar canais de comunicação à distância são destacados por Kenski (2003).

Segundo a autora, as comunidades e grupos, como o que foi criado no facebook, “reforçam os vínculos emocionais e a motivação entre seus membros para que se mantenham em aprendizagem” (KENSKI, 2003, p. 129). Além disso, ultrapassam as fronteiras dos encontros presenciais de um curso e contribuem para que o estudo de temáticas de interesse comum progrida. As discussões e aprendizagens por meio desses canais despertam a responsabilidade de cada participante “em não apenas usufruir as informações disponibilizadas pelos demais, mas também buscar novas informações, aprofundar os questionamentos e comunicar os resultados de seus estudos para todos” (KENSKI, 2003, p. 129).

Da experiência desse curso é possível afirmar ainda, que a aprendizagem é mútua no formato que tivemos. Foi notável que as questões abertas, ainda em construção, foram um motivo a mais para que os professores cursistas se envolvessem e se sentissem parte do processo de construção de questões que tinham como foco suas escolas, seus alunos e suas salas de aula. A oportunidade de discussão ao final de cada questão também foi essencial para criar um ambiente em que todos pudessem ser ouvidos, e, a partir do olhar profissional de cada professor, as atividades pudessem ser aprimoradas.

Com respaldo nas bases teóricas apresentadas sobre o olhar profissional do professor de Matemática, dedicamos a próxima seção à exposição da análise de parte dos dados produzidos ao longo da pesquisa aqui relatada (FARIA, 2016).

Apresentamos um exemplo de prática por meio dos elementos extraídos das análises e dos resultados obtidos ao longo do curso de formação continuada.

Olhar profissional docente: um exemplo de prática

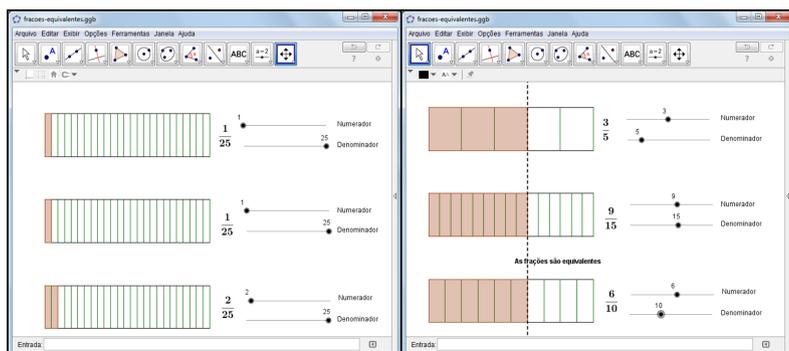
No curso que trabalhamos com os professores de Matemática, realizamos quatro atividades que privilegiaram o desenvolvimento e a exploração do Raciocínio Proporcional. A partir da perspectiva do olhar profissional docente, estas atividades foram aprimoradas e reelaboradas. Para esse trabalho, apresentamos parte de uma das atividades, que foi denominada Razão e Proporção e que tinha por objetivo principal, a exploração do Raciocínio Proporcional que se constitui o elemento chave para o conteúdo de Razões e Proporções e suas representações Aritmética, Geométrica e Algébrica. A atividade “Razão e Proporção⁶” que apresentamos aqui, foi elaborada com o objetivo de explorar o Raciocínio Proporcional que permeia Razão e Proporção e suas representações Aritmética, Geométrica e Algébrica. Nessa atividade, são trabalhados os conceitos de

6 Algumas questões que compõem esta atividade foram elaboradas com base no volume II do 7º ano do caderno do aluno do Estado de São Paulo (2014-2017). A saber: questão 3, exercício 4 e questão 4, exercícios 7 e 8 da Situação de Aprendizagem “A noção de Proporcionalidade”. A questão 6 com base no exercício 6, e a questão 7 no exercício 13, da Situação de Aprendizagem “Razão e Proporção”. Ademais, a Questão 5 foi retirada da Avaliação de Aprendizagem em Processo – I semestre de 2015 - Estado de São Paulo.

frações equivalentes, frações irredutíveis, proporcionalidade, razão, proporção, escalas métricas, e representação geométrica da razão e da proporção. Na parte aqui analisada os conteúdos ressaltados são frações equivalentes e frações irredutíveis.

A atividade foi iniciada trabalhando com o arquivo *fracoes-equivalentes.ggb* (Figura 1). Nele estão representadas três barras, sendo que ao movimentar os controles deslizantes dos numeradores e denominadores, é possível representar frações geometricamente em cada barra correspondente. Quando as três frações representadas ficam equivalentes, a mensagem “As frações são equivalentes” aparece na tela.

Figura 1 – Tela do GeoGebra com construção *fracoes-equivalentes.ggb*



Fonte: FARIA (2016).

Com base nessa construção foi proposto que quatro frações diferentes e duas de suas frações equivalentes sejam identificadas geométrica e aritmeticamente no GeoGebra. Por fim, sem o auxílio

do computador, outras duas frações equivalentes devem ser encontradas. É solicitado que o computador não seja usado, nesses itens, para que seja possível expressar o entendimento de que frações equivalentes são frações que representam a mesma parte do todo, bem como qual foi a estratégia usada para encontrar essas frações equivalentes.

Quadro 1 – Questão 1 da atividade “Razão e Proporção”

1. Abra o arquivo `fracoes-equivalentes.ggb`:

Usando os controles deslizantes, represente a primeira fração no primeiro retângulo. Repita nos dois retângulos seguintes de modo a completar as equivalências.

a) $\frac{3}{5} = \frac{9}{10} = \frac{\quad}{\quad}$

b) $\frac{1}{4} = \frac{6}{8} = \frac{\quad}{\quad}$

c) $\frac{5}{25} = \frac{1}{10} = \frac{\quad}{\quad}$

d) $\frac{2}{5} = \frac{8}{10} = \frac{\quad}{\quad}$

Agora calcule as seguintes sem o auxílio do computador, depois use o arquivo do GeoGebra para conferir seus resultados:

e) $\frac{2}{6} = \frac{\quad}{18} = \frac{6}{\quad}$

f) $\frac{4}{8} = \frac{\quad}{24} = \frac{1}{\quad}$

Fonte: FARIA (2016).

Destacamos um aspecto de aprimoramento nesta questão, que foi realizado a partir de indicações dos membros do projeto Mapeamento em uma de nossas reuniões, cuja pauta foi a discussão desta atividade. Na versão levada para a reunião, os itens e e f não existiam. Eles foram acrescentados, pois se chegou à conclusão na discussão sobre a questão, que os alunos deveriam ter um espaço para respostas, sem utilizar para isso o arquivo `fracoes equivalentes`, pois o *software* já indicava quando isso ocorria. Embora esse entendimento também possa ser expresso usando o GeoGebra, os participantes

da discussão apontaram a importância de utilizar, nesse caso, um meio a mais de registrar as respostas e que pode ser usado para perceber como eles entenderam o conceito relacionado a frações equivalentes. Dentre os diálogos que tivemos durante a realização desta questão, os professores foram indagados:

Rejane: Geralmente, o que é que a gente faz em sala de aula quando vai introduzir Razão e Proporção?

Miriam: Revisão de conteúdos e pré-requisitos.

Vários professores acenaram concordando com a afirmação. Confirmei o que Miriam afirmou e disse que é muito comum usar exemplos do tipo: " $1/5 = 5/x$ então qual é o valor de x ?" Explicando que na análise de numeradores, de 1 para 5 foi multiplicado por 5, então no denominador deve ser usado o mesmo procedimento e desta forma, $x = 25$. Mas foi ressaltado que na atividade proposta, o foco na questão inicial não está somente na parte aritmética e algébrica, de encontrar o valor em falta, pois possui representação em barras, que é uma forma inicial de representação geométrica. Também foi destacado que uma mensagem é apresentada quando as três frações se tornam equivalentes, com o objetivo de fornecer ao aluno a certeza de que encontrou o que estava procurando, os valores em falta que tornam as frações equivalentes visualmente e numericamente.

Após ler o enunciado dos itens *e* e *f*, é dito que nos itens anteriores, o aluno tem a oportunidade de procurar no GeoGebra as frações equivalentes. Já nessa questão, ele deve olhar para o que foi feito na anterior e pensar em qual procedimento deve usar para encontrar o valor em falta. Ao refletir sobre a realização dessa questão, uma professora cursista questionou:

Liliane: Em qual momento entrar com essas atividades? No momento em que ele [o aluno] já sabe frações equivalentes? Em algum momento passou [foi ensinado] sobre multiplicar numerador e denominador pelo mesmo número? Ele está explorando para conhecer o método ou apenas para conferir o que ele sabe?

Rejane: Eu posso responder, mas eu queria ver se alguém responderia. Como professores, o que é que vocês acham? Em qual momento entrariam essas primeiras [questões]?

Karolina: Nos dois momentos são válidos. Dá para abordar nos dois.

Rejane: Quais dois?

Karolina: Antes de o aluno saber o assunto, para ele explorar e conhecer, ou depois para ele fixar, como exercício, e ver de uma forma diferente as frações.

Miriam: Dá para usar como uma introdução da aula e depois falar pra ele: a gente vai aprender como faz, e depois a gente vai usar o software, pois alguém

na sala já viu isso em algum momento. Ele pode falar: Ah, eu sei como é, eu me lembro disso!

Liliane: Eu acredito, pela diversidade [dos alunos], até por conhecimento de outras coisas, vão querer completar isso aqui antes mesmo de fazer no software.

Rejane: Pode acontecer as duas coisas: Ele usar o software para investigar, procurar qual é a resposta, e ele usar para confirmar uma conta que ele fez. E o que vocês acham dessas duas formas?

Karolina, Moisés e Miriam: As duas são válidas!

Miriam: O que vale é ele chegar naquele ponto que a gente espera, né?!

Liliane: Então, na verdade, é um complemento das ações para chegar na aprendizagem.

Esse diálogo indica que os professores cursistas estavam pensando nas possibilidades de realização desta questão com foco na aprendizagem e na importância de o aluno raciocinar, e não apenas registrar uma resposta. O diálogo prosseguiu:

Liliane: Eu falo, porque até nós [professores], quando estamos fazendo, falamos assim: procura o 24, um pouquinho pra cá ele vai lá pra frente, um pouquinho pra lá vai muito para trás, ajustando o material, o mouse, vai chegar no 24 [referindo-se a movimentação dos controles deslizantes], porque nós já sabíamos isso [que a resposta é 24]. Daí

eu fiquei pensando em como seria o aluno trabalhando essa atividade. Em qual momento. Será que ele também ficará fazendo: *Aí, procura o 24?*

Rejane: É por isso que não escrevi em nenhuma atividade assim: essa atividade é para o sexto ano ou essa atividade é para outro ano, porque as nossas turmas são muito diferentes. O objetivo primeiro é a investigação. Mas se o aluno já sabe e fizer as contas, o objetivo passa a ser a confirmação, eu não tenho como prever isso, pois nossas turmas não são homogêneas, elas são heterogêneas. São muito diferentes e cada aluno tem particularidades.

Izadora: Eu já cheguei a dar aula no ano passado em uma oitava série [nono ano] sobre frações, e tinha aluno que falava: professora, posso fazer o desenho? Eu dizia que pode. Daí ele fazia o desenho e pintava.

Rejane: Sim. De forma geral, elas são investigativas, mas em qual momento elas devem ser realizadas? A resposta é que você, como professor da sala, veja o momento certo. Talvez um professor de quinto ano possa usar para introduzir frações equivalentes. Tivemos o intuito de fazer para introduzir razão e proporção, pois se pensarmos bem, o que são frações equivalentes? São proporções. Muitas vezes abordamos na Matemática um conteúdo com nome diferente,

mas eles estão muito juntos. Então o momento de trabalhar é de cada sala de aula. E tudo bem que surja a ideia de que o que se faz no de cima [numerador] se faz no de baixo [denominador], mas só que o importante é que isso surja das discussões.

A discussão foi encaminhada para a conclusão de que não há problema em estabelecer relações, como perceber que a operação multiplicativa que se faz no numerador, deve-se fazer também no denominador, para que o resultado seja proporcional. Ao analisar essa atividade, destacamos um comentário de uma das professoras no relato entregue ao final de um dos encontros do curso que compôs o cenário da produção dos dados.

Lívia: Fração é um conteúdo que os alunos abominam. Eles chegam ao Ensino Fundamental II com muitas dúvidas e conceitos errados, principalmente na transformação de fração em decimal e vice-versa; erros do tipo $\frac{1}{2} = 1,2$. Tenho muito trabalho para reverter esse conceito, acho que treinaram muito dessa forma, e sempre fica um resquício por mais que se trabalhe, e com a atividade que trabalhamos no curso sobre frações equivalentes acho que dá para explorar mais esses conceitos, podendo até sanar esses erros absurdos.

Esse registro explicita que essa professora conhece seus alunos e suas dificuldades, o que dá

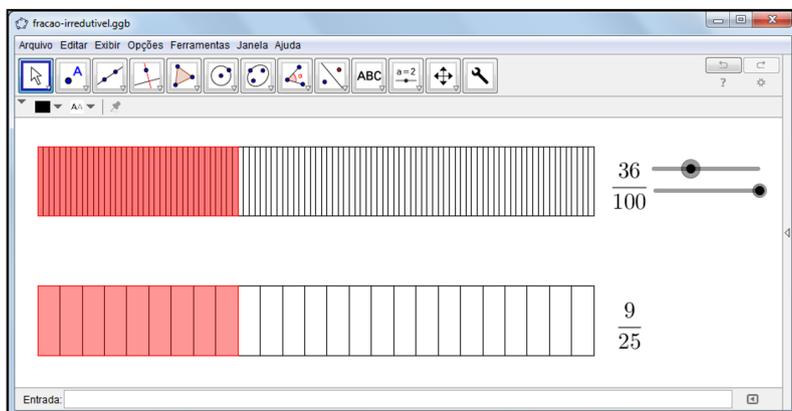
indícios de que possui o olhar profissional. Ela destacou que embora se trate de uma questão básica, explorá-la pode contribuir para que erros relativos às questões que julgamos elementares sejam minimizados, o que é fundamental. Como aponta Lamon (2005, p. 3):

Claramente, muitas pessoas que não desenvolveram sua habilidade de raciocinar proporcionalmente têm sido capazes de compensar usando regras em cursos de álgebra, geometria e trigonometria, mas, no final, as regras são uma substituta pobre para a tomada de sentido. Eles estão despreparados para aplicações reais em estatística, biologia, geografia ou física, nas quais princípios importantes e fundamentais dependem da proporcionalidade. Isto é lamentável em um momento em que um número sempre crescente de profissões depende diretamente de matemática ou usa modelagem matemática para aumentar a eficiência, para salvar vidas, para poupar dinheiro, ou para tomar decisões importantes. (tradução livre dos autores).

Assim, foi retomado que diminuir e sanar dificuldades relativas ao Raciocínio Proporcional vão muito além de tratar questões matemáticas. Sua abrangência é mais ampla, é primordial para escolher o melhor caminho em várias áreas. E esse foi o intuito ao elaborar essa questão e as próximas.

Na questão seguinte é pedido que o arquivo `fracao-irreduivel.ggb` (Figura 2) seja aberto. Nesse arquivo estão representadas duas barras. Ao movimentar os controles deslizantes do numerador e do denominador da barra superior, é possível representar uma fração e sua fração irredutível é simultaneamente representada na barra de baixo.

Figura 2 – Tela do GeoGebra com construção `fracao-irreduivel.ggb`



Fonte: FARIA (2016).

Para essa construção é proposta a questão 2 (Quadro 2). Nela o aluno pode explorar a forma irredutível de uma fração, que é um tipo específico de fração equivalente. Também deve ser indicado qual número precisa ser usado como divisor para que tal fração seja encontrada.

Quadro 2 – Questão 2 da atividade “Razão e Proporção”

2. Com o arquivo fracao-irredutivel.ggb, verifique quais são as frações equivalentes, e ao mesmo tempo irredutíveis correspondentes aos itens abaixo. Para obtermos as frações equivalentes em cada item abaixo, o numerador e o denominador foram divididos por um mesmo número. Diga em cada caso qual é esse divisor.

- a) $\frac{36}{100} = \text{— Divisor: } \underline{\hspace{2cm}}$
b) $\frac{15}{100} = \text{— Divisor: } \underline{\hspace{2cm}}$
c) $\frac{25}{100} = \text{— Divisor: } \underline{\hspace{2cm}}$
d) $\frac{52}{100} = \text{— Divisor: } \underline{\hspace{2cm}}$

Fonte: FARIA (2016).

No curso, quando acabamos de resolver esta questão (quando ainda não estava na versão final do Quadro 2), as professoras Miriam, Alana, Diana e Lívia, que estavam sentadas próximas, chamaram a pesquisadora para fazer uma sugestão. Elas disseram que a resposta estava sendo dada de uma forma muito direta e que o aluno deveria refletir mais sobre a resposta encontrada. Ao compartilhar com os demais cursistas a sensação que as professoras tiveram ao realizar a questão, Karolina deu a sugestão de solicitar que o aluno registre o valor no numerador e no denominador, e para que ele registre algo que indique o raciocínio, o processo e o divisor de cada item, com a finalidade de que o professor tenha mais um meio de perceber como o aluno entendeu o conceito relacionado às frações irredutíveis. Por isso o espaço “Divisor: _____”, que não existia anteriormente, foi adicionado, e o olhar profissional desses professores foi mais uma vez levado em consideração.

E nesse formato de realização da atividade de forma dialogada, seguimos até a conclusão dos seis encontros do curso em que foram discutidas as

quatro atividades. Embora a atividade “Razão e Proporção” tenha recebido sugestões de aprimoramento, ela foi muito bem recebida pelos professores, que com foco em seus alunos, realizaram item por item, mobilizando assim o olhar profissional.

Tendo em vista a importância de promover espaços de discussão, nos quais se possam compartilhar experiências e dialogar sobre questões do ensino e da aprendizagem da Matemática, os próprios professores evidenciaram em seus relatos como o curso colaborou e foi importante para suas formações e os fez repensar sobre o trabalho com Tecnologias Digitais em sala de aula, como ressaltaram alguns docentes:

Elias: A cada encontro a troca de experiências e relatos está fazendo com que todos participem de forma colaborativa, muito boa, a meu ver, pois todos aprendem com as experiências.

Davi: Gostei muito de estar participando desse curso, e começando pelo tema do curso, “Raciocínio Proporcional”, integrando aritmética, geometria e álgebra com o uso do software Geogebra, nos dá a oportunidade de repensar nossa disposição em trabalhar levando as atuais ferramentas tecnológicas para sala de aula, acho realmente muito bem estruturado o trabalho apresentado bem como os objetivos propostos com os conteúdos matemáticos envolvidos.

Os comentários mostram ainda o interesse dos professores em aprimorar a atividade. Pensando em diversos exemplos e possibilidades de variação, as opiniões foram compartilhadas. É nesse sentido que Llinares (2013) aponta que o professor que possui o olhar profissional desenvolve a capacidade de identificar formas conexas para desenvolver o ensino e a aprendizagem da Matemática. Com o exemplo dado aqui, foi possível perceber que o professor que possui o olhar profissional é capaz de ver situações educacionais de um modo que o diferencia da forma como alguém que não possui a formação e a experiência de um professor de Matemática, o faz.

Considerações finais

Atividades que privilegiaram o desenvolvimento e exploração do Raciocínio Proporcional foram discutidas e reelaboradas com professores de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, vinculados à Diretoria de Ensino – Regional de Limeira, estado de São Paulo. Tal ação se deu em um curso de extensão universitária ofertado pelo projeto Mapeamento e constituiu o cenário de investigação da pesquisa de Faria (2016). As atividades foram exploradas com o GeoGebra e tinham por objetivo principal a exploração do Raciocínio Proporcional que se constitui o elemento chave para o conteúdo de Razões e Proporções e suas representações aritmética, geométrica e algébrica. Para tanto, foram elaboradas atividades que perpassam diversos

conteúdos matemáticos inerentes ao Raciocínio Proporcional, em uma perspectiva matemática intradisciplinar com o GeoGebra. Durante todo o período de elaboração das atividades, o apoio dos membros do projeto Mapeamento foi crucial pois, por meio do olhar profissional destes professores de Matemática e pesquisadores da Educação Matemática, foi possível levar para o curso versões mais refinadas das atividades, que passaram por diversas revisões.

Ao realizar o curso de formação continuada com os professores que atuam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino de São Paulo, novos refinamentos foram feitos nas atividades por meio da interpretação e análise realizada quanto ao olhar profissional que eles exerceram sobre as atividades. Esses refinamentos certamente resultaram em aprimoramento nas atividades, pois era nítido que os professores participantes conhecem a realidade de suas escolas e o contexto em que vivem seus alunos, o que permitiu que eles interviessem com mais propriedade sobre a relevância, eficácia e condições de aplicação das atividades, com foco no Raciocínio Proporcional, na Intradisciplinaridade Matemática e no GeoGebra.

Também consideramos que a realização do curso contribuiu para a Educação Matemática como campo científico, pois participar de cursos de formação de professores de Matemática é uma das formas de apurar o olhar profissional docente. Ao pensar que o olhar profissional não pode ser concluído, mas consiste em uma competência que pode ser

refinada por meio da reflexão sobre a própria prática, foi possível colaborar para a formação dos professores cursistas, pois realizamos um curso pautado na discussão e no trabalho em conjunto, em que o professor teve a oportunidade de compartilhar experiências com outros professores, de se posicionar e refletir sobre o posicionamento de outros docentes, a partir de sua prática cotidiana.

No curso, os professores mobilizaram seus conhecimentos com a finalidade de aprimorar as atividades discutidas ao longo dos encontros. Por se tratar de atividades no *software* dinâmico de Matemática GeoGebra, desconhecido para vários professores cursistas e pouco explorado por todos eles, foi possível contribuir para a formação desses educadores em vários sentidos, especialmente no âmbito do uso das Tecnologias no ensino de Matemática.

Desse modo, foi atingido um dos objetivos da Educação Matemática como campo científico, que consiste em apresentar subsídios para relacionar as práticas de pesquisa com a ação pedagógica (BICUDO; GARNICA, 2011). Foi alcançado ainda, um dos objetivos específicos do projeto Mapeamento, o qual buscou dar subsídios, por meio de cursos de formação continuada, com o intuito de propiciar aos professores de Matemática das Diretorias de Ensino envolvidas uma formação continuada voltada para o uso do computador dentro do ambiente educacional e mais especificamente, nas aulas de Matemática (JAVARONI, ZAMPIERI, 2019).

Sobre o olhar profissional docente, incentivamos que trabalhos que considerem as oportunidades de discussão entre professores e pesquisadores, com o intuito de aprimorar este olhar e de ao mesmo tempo, contribuir para o aprimoramento de materiais voltados para a sala de aula de Matemática sejam realizados. Além disso, ponderamos, a partir da experiência desta pesquisa, que as indicações dos pesquisadores em Educação Matemática, que se preocupam com a Educação básica, são bastante relevantes e por isso, deve-se levar em consideração o olhar profissional destes profissionais. Embora não conste na literatura a indicação do olhar profissional dos pesquisadores em Educação Matemática, inferimos que os que se mantêm próximos à realidade Matemática escolar, também podem exercer um olhar profissional cauteloso quanto às peculiaridades relativas às situações didáticas, sendo assim, capazes de identificar formas eficientes de explorar questões que circundam o ambiente escolar, como ocorreu ao longo das revisões das atividades pelos membros do projeto Mapeamento.

Concluimos, com base na experiência que relatamos neste capítulo, que o professor de Matemática é aquele que possui a capacidade de identificar o que é importante para o aprendizado dos alunos e a aptidão de interpretar as questões identificadas de maneira que fundamente a tomada de decisões de acordo com seus objetivos.

Referências bibliográficas

ALLEVATO, N. S. G. Aspectos emergentes da utilização do computador na educação matemática. In: FRANZONI, M; ALLEVATO, N. S. G. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de ciências e matemática**. Campinas: Alínea, 2007. p. 75–96.

BAIRRAL, M. A. Desenvolvendo-se criticamente em matemática: a formação continuada em ambientes virtualizados. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: investigando e teorizando a partir da prática**. São Paulo: Musa Editora, 2005. p. 49–67.

BICUDO, M. A. V.; GARNICA, A. V. M. **Filosofia da Educação Matemática**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. **Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publication, 1994.

DEWEY, J. Como Pensamos – **Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **How we think**. Boston: Heath and Company, 1910.

ENGELBRECHT, J.; BORBA, M. C.; LLINARES, S.; KAISER, G. **Will 2020 be remembered as the year in which education was changed?** New York: Springer, 2020.

FARIA, R. W. S. C. **Raciocínio Proporcional:** Integrando Aritmética, Geometria e Álgebra com o GeoGebra. 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2016.

FARIA, R. W. S. C.; LACERDA, H. D. G.; CABANHA, D. S. C.; MALTEMPI, M. V. A Formação do Professor de Matemática no Brasil. In: LACERDA, H. D. G.; CABANHA, D. S. C.; MALTEMPI, M. V. A (Org.). **Formação Inicial de Professores de Matemática em Diversos Países.** São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 15-30.

FARIA, R. W. S. C.; MALTEMPI, M. V. Intradisciplinaridade Matemática com GeoGebra na Matemática Escolar. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 33, n. 63, p. 348-367, abr. 2019.

FARIA, R. W. S. C.; MALTEMPI, M. V. Raciocínio proporcional na matemática escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 57, p. 1-18, e-20024, jul./set. 2020.

FERNÁNDEZ, C.; LLINARES, S.; VALLS, J. Características del desarrollo de una mirada profesional en estudiantes para profesor de matemáticas en un contexto b-learning. **Acta Scientiae (ULBRA)**, n. 13, n.1, p. 9-30, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 45-59.

GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. A.; CHAVES, S. M. (Org.). **Concepções e práticas de formação de professores:** diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 207-224.

GREGIO, B. M. A.; BITTAR, M. As tecnologias no ensino da Matemática nos anos iniciais. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática, 2011, Recife. **Anais...** Recife: [s.n.], 2011.

JAVARONI, S. L.; CHINELLATO, T. G.; OLIVEIRA, F. T.; ZAMPIERI, M. T. Pesquisando sobre tecnologias nas aulas de Matemática. In: Congresso Iberoamericano de Educación Matemática, 2013, Montevideu-URU. **Anais...** Montevideu-URU: [s.n.], 2013.

JAVARONI, S. L.; ZAMPIERI, M. T. **Tecnologias Digitais nas aulas de Matemática**: um panorama acerca das escolas públicas do Estado de São Paulo. 2. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LAMON, S. **Teaching fractions and ratios for understanding**: Essential content knowledge and instructional strategies for teachers. 2. ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

LARROSA, J. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um “poema de formação” de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: ediPUCRS, 2006. p. 183–202.

LEIVAS, J. C. P.; CURY, H. N.; VIANNA, C. R. Geometria com tecnologia na formação inicial e continuada do professor de Matemática. **Formação do Professor de Matemática**: reflexões e propostas. Santa Cruz: IPR, 2012. p. 185–212.

LLINARES, S. ¿cómo dar sentido a las situaciones de enseñanza –aprendizaje de las matemáticas? Algunos aspectos de la competencia docente del profesor”. In: CIAEM, 2015, Tuxtla Gutiérrez, México. **Anais...** Tuxtla Gutiérrez, México: [s.n.], 2015.

LLINARES, S. Construcción de conocimiento y desarrollo de una mirada profesional para la práctica de enseñanza

matemáticas en entornos en línea. ALEM. **Avances de Investigación en educación Matemática**, p. 53–70, 2012.

LLINARES, S. Professional Noticing: a component of the Mathematics teachers' professional practice. **SISYPHUS. Journal of Education**, n.1 n.3, p. 76–93, 2013.

LORENZATO, S. Formação inicial e continuada do professor de matemática. **Jornal Folha de S.Paulo**, 25 mar. 2003.

MALTEMPI, M. V. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre a prática e formação docente. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, p. 59–67, 2008.

MASON, J. **Researching your own practice**. The discipline of noticing. Routledge Falmer. Londres: Routledge Falmer, 2002.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática**: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 217–248.

MOREIRA, H. A motivação e o comprometimento do professor na perspectiva do trabalhador docente. **Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n. 19, p. 209–232, jun. 2005.

OLIVEIRA, A. T. C. C.; FIORENTINI, D. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, p. 1–17. 2018.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

PONTE, J. P. O interacionismo simbólico e a pesquisa sobre nossa própria prática. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 1, p. 107–134, 2005.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história de formação... In: _____. **Porque escrever é fazer história**: revelações, subversões e superações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 45–59.

ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. O uso de narrativas (auto)biográficas como uma possibilidade de pesquisa da prática de professores acerca da Educação (Matemática) Inclusiva. **Boletim de Educação Matemática**, v. 29, n. 53, p. 936–954, dez 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Caderno do Aluno - Matemática - Ensino Fundamental - Anos Finais (Coleção - Edição 2014/2017). São Paulo: SEE, 2014.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre (RS): Artmed, 2000.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, MA: Harvard Education Publishing Group, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN ES, E. A.; SHERIN, M. G. Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interacts. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 10, n. 4, p. 571–596, 2002.

ZAMPIERI, M. T.; JAVARONI, S. L. O uso das TIC nas práticas dos Professores de Matemática da Rede Básica de Ensino: o projeto Mapeamento e seus desdobramentos. **Bolema**. v. 29, n. 53, p. 998–1022, 2015.

capítulo 10

FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO: OLHAR BRASILEIRO E PORTUGUÊS

Soraya Dayanna Guimarães Santos

Neiza de Lourdes Frederico Fumes

José Pedro Ferreira

Introdução

O olhar para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Superior na perspectiva da Educação Inclusiva obteve pouco aprofundamento nas últimas décadas. No sentido de pensar a formação desse docente responsável pela Educação profissional no nível da graduação é que se estendem as reflexões desse estudo.

Para Vasconcelos (2012) a formação docente assume um papel fundamental na implementação da inclusão. Desta forma, a inclusão nas Instituições de Educação Superior (IES) torna-se mais fácil se os professores universitários se sentirem mais confiantes quanto às respostas a pôr em prática. A qualidade da Educação superior depende da formação

de seus docentes, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas a eles. A melhoria na formação dos professores universitários, por sua vez, está condicionada à formação que foi oferecida na graduação e na pós-graduação, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre os diferentes níveis educacionais.

Na tentativa de apontar contribuições para esse debate, propomos pensar nesse território de formação para os professores dos cursos de Educação Física das IES do Brasil e de Portugal diante do processo de inclusão.

A disciplina Educação Física Adaptada (EFA), no Brasil, assume importante papel na formação de profissionais e professores da área, representando um ponto fundamental na construção de saberes em relação à atividade física destinada às pessoas com deficiência (SEABRA JÚNIOR, 2012). Entretanto, muitos professores de Educação Física não receberam em sua formação acadêmica conteúdos e/ou assuntos relativos à EFA ou à inclusão.

Com referência à formação de professores em Portugal, Silva (2014) realizou uma pesquisa com todas as IES portuguesas de formação de professores de Educação Física, privadas e públicas, às quais se solicitou o preenchimento de um questionário. A maioria dos cursos disponíveis em Portugal não proporcionava qualquer formação no âmbito da inclusão da pessoa com deficiência em Educação Física. Muitos itens programáticos estavam relacionados com a caracterização da deficiência e com

aspectos institucionais, mas poucos relacionados com as boas práticas e com metodologias que facilitassem o processo de inclusão. Noutros casos foram contemplados conteúdos relacionados com modalidades de esporte adaptado, conteúdos que só remotamente poderia ter uma aplicação a casos de inclusão.

Não se pode esquecer que os cursos de Licenciatura se direcionam à formação de professores da Educação básica, contudo, não podemos negar a sua relevância para o processo de formação do docente universitário. Todavia, sabemos também, que para ser um professor universitário não cabe ter apenas a formação inicial. No Brasil, é exigido titulações acadêmicas, como pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Já, em Portugal, a titulação acadêmica mínima exigida é o Mestrado.

Tanto no Brasil quanto em Portugal a formação do docente para atuar na Educação Superior tem sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação. Ao longo desse percurso, não se sabe a quem compete à tarefa de formação do professor da Educação Superior.

Broilo et al. (2010) argumenta que a ausência de um marco legal que organize um espaço formador para a docência universitária, tensionado pela necessidade cotidiana da realidade concreta, abre caminho para entendermos a docência como uma atividade complexa que exige uma preparação

cuidadosa. Sem amparo legal, a formação pedagógica dos professores da Educação Superior fica, pois a carga dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de programas de pós-graduação.

No Brasil, o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) preceitua que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Por sua vez, os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou no caso específico da Educação Superior, ser um bom pesquisador (ESTRELA; SIMÕES; HESPANHOL, 2014).

Tendo isto em conta, reconhecemos também, que são raras as iniciativas de formação continuada de professores universitários que tenham o ensino do estudante com deficiência como eixo central. O estudante com deficiência na sala de aula tem representado o imprevisível, o que de certa forma impõe ações pedagógicas inovadoras, construídas a partir da reflexão da própria prática; o que não significa absolutamente encarar a docência de forma amadorística. Mais do que conhecer tecnicamente essa temática, seus apoios e recursos sobre esse assunto, o professor precisa atuar com profissionalismo, semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão.

Para tal, torna-se indispensável, buscar uma maneira para qualificar o professor universitário que ao longo de sua trajetória como docente poderá se defrontar, não apenas com a falta de conhecimentos em ensinar esses estudantes com deficiência, mas também com dificuldades em lidar com a grande diversidade (cultural, social, econômica, entre outras) desses estudantes (CASTANHO; FREITAS, 2005).

Diante dessa realidade, emergiu o seguinte objetivo: analisar a formação pedagógica dos professores universitários de cursos de graduação em Educação Física e especialistas em Atividade Física Adaptada de IES brasileiras e portuguesas e refletir sobre o processo formativo dos futuros professores, considerando os desafios da Educação inclusiva.

Percurso metodológico

Participantes e local da pesquisa

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas/Brasil (número de protocolo: 439.400). Os participantes foram 8 professores, sendo 3 professores (1 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) do estado de Alagoas/Brasil e 5 professores (3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino) de diferentes regiões de Portugal (Porto e Norte; Coimbra e Centro; Lisboa; Alentejo) que lecionavam nos cursos de Ciências do Desporto e/ou Educação Física de Instituições de Educação Superior, com idades compreendidas entre 25 e 64 anos de idade.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Profes- sores ¹	País	IES	Titulação	Disciplina que lecionava na área da inclusão
Lara	Portugal	Pública	Doutorado	Desporto de Opção em Atividade Física em Populações Especiais.
Lilian	Portugal	Privada	Doutorado	Atividades Supervisionadas em Atividade Física Adaptada.
Renato	Portugal	Pública	Doutorado	Atividade Física Adaptada.
Barros	Portugal	Privada	Doutorado	Educação Física Adaptada.
Raul	Portugal	Pública	Doutorado	Desporto e Populações Especiais; Metodologia do Desporto em Populações Especiais (I, II e III).
Lavynnia	Brasil	Privada	Especialista	Teoria e Prática da Educação Física Adaptada.
Manoel	Brasil	Pública	Mestrado	Metodologia do Ensino da Atividade Física Adaptada; Tópicos Avançados em Atividade Física Adaptada.
Cristina	Brasil	Privada	Mestrado	Metodologias da Atividade Física Adaptada.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada (FLICK, 2009). Elaboramos previamente um roteiro de entrevista com questões norteadoras relacionadas à formação dos professores universitários dos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Procedimento de coleta de dados

Iniciamos os contatos com as diferentes IES dos cursos de Ciência do Desporto e Educação Física

¹ Todos os nomes apresentados no corpo do texto são fictícios com o propósito de garantir o anonimato e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

do Brasil e de Portugal, de modo a obter permissão para contactar os docentes dos Cursos, apresentar o projeto, divulgar os objetivos da pesquisa, o desenho metodológico, assegurar o anonimato do estudo e identificar eventuais riscos e benefícios para os participantes. Prestados todos os esclarecimentos foram solicitadas as declarações de consentimento livre e esclarecido a todos os que decidiram participar do estudo, viabilizando o início da coleta de dados.

A seleção desses professores deu-se com base na sua experiência na temática inclusão em Educação Física e na experiência de ensino com estudantes com deficiência. Esses professores foram determinados, a partir da verificação de repetição dos dados nas entrevistas, ou seja, a partir do momento em que os resultados de formatos mais coesos e consistentes demonstraram informações repetitivas e redundantes (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Foram feitas as transcrições literais das entrevistas e devolvidas aos professores que após leitura, alguns solicitaram modificações no texto. As modificações sugeridas incidiram sobre questões ortográficas e gramaticais.

As entrevistas tiveram uma duração total de 5h58min52s, compreenderam entre 20min25s (mínimo) e 1h10min53s (máximo).

Análise dos dados

Para a análise dos dados oriundos das entrevistas, as falas foram transcritas na íntegra.

Posteriormente a essa transcrição, os dados foram organizados, tratados e analisados à luz da técnica de análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2011), que obedeceu aos seguintes passos: 1ª fase: pré-análise; 2ª fase: exploração do material e 3ª fase: tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante dos depoimentos a partir do *corpus* do trabalho constituído das 8 entrevistas. Em seguida, procedeu-se à leitura exaustiva dos depoimentos, para estabelecer os núcleos da análise. Foram selecionados elementos como palavras e frases dotadas de significados, sendo considerados como variáveis importantes ao processo de avaliação de sentido das opiniões, os quais se denominam unidades de análise. Em seguida, houve a codificação das unidades de análise de acordo com a analogia dos significados e abstração das categorias.

Dividimos a análise dos dados em três partes: Parte 1- Contexto Brasileiro; Parte 2- Contexto Português; Parte 3- Convergências e divergências entre os professores dos cursos de Educação Física do Brasil e de Portugal. As partes 1 e 2 envolveram uma série de questões apresentadas aos professores, tendo por objetivo analisar as suas opiniões a respeito: de ter disciplina(s) na formação inicial que abordasse(m) os conteúdos voltados à inclusão de estudantes com deficiência; da avaliação da formação inicial quanto aos conteúdos direcionados à inclusão educacional; práticas de intervenção no

âmbito do ensino do estudante com deficiência; da concepção de como deveria ser as formações iniciais para os professores dos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão; e das suas necessidades de realizar formações continuadas específicas na área da inclusão do estudante com deficiência.

Resultados e Discussão dos dados

São representados, nesse tópico, os limites e as possibilidades da formação pedagógica dos professores universitários de cursos de graduação em Educação Física e especialistas em Atividade Física Adaptada de IES brasileiras e portuguesas e do processo formativo dos futuros professores, considerando os desafios da Educação inclusiva. É fundamental destacar que os dois países, apesar da proximidade com a língua, estão localizados em continentes diferentes e possuem características socioeconômicas e educacionais bastante peculiares.

Parte 1 Formação do professor universitário na perspectiva da inclusão: contexto brasileiro

A Inclusão e a formação inicial “frágil” dos professores dos cursos de Educação Física

Os professores de Educação Física têm encontrado dificuldades, em diferentes aspectos, para

atender a demanda da inclusão educacional, como o “despreparo profissional” advindo da formação inicial “frágil” no que diz respeito ao tema da inclusão da pessoa com deficiência (FIORINI, 2011). É provável que essa frágil formação abranja habilidades do professor em relação às técnicas para o ensino desses estudantes, assim como falta um debate científico sobre a inclusão que irão refletir na sua atuação em sala de aula.

Segundo Freitas (2006, p. 40) “[...] preventivamente, cabe examinar a formação inicial de todos os professores, de modo a assumirem a perspectiva da educação para todos ao longo de toda a trajetória profissional, aliando qualidade com equidade.” Pensamos que não basta receber tais estudantes para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão. É necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada.

Dessa forma, compreende-se que a formação inicial deve fornecer as bases para a construção do conhecimento pedagógico especializado. As instituições ou cursos de preparação para a formação inicial deveriam ter um papel decisivo na promoção não apenas do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve (IMBERNÓN, 2001). Assim, a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida

profissional, até mesmo em âmbitos que nessa etapa de sua formação nem sequer suspeitam.

Os resultados desse estudo apontaram que 100% dos professores brasileiros entrevistados tiveram durante a sua formação inicial (graduação) apenas uma disciplina obrigatória ligada a área da inclusão educacional, especificamente a Educação Física Adaptada (EFA)².

Neste sentido, embora se reconheça que tem crescido o número de cursos que buscam oferecer disciplina(s) voltada(s) para uma perspectiva inclusiva, principalmente em decorrência de resoluções e de algumas portarias ministeriais, ainda existe, da parte de docentes em formação, a necessidade de um aprimoramento deste processo, a partir da ampliação da carga horária das disciplinas ofertadas, assim como da oferta de outras disciplinas que oportunizem um maior aprofundamento teórico e prático, nesse campo educacional (MARTINS, 2012).

Perguntamos aos professores como eles avaliavam a sua formação inicial quantos aos conteúdos voltados à inclusão de estudantes com deficiência. Percebemos que eles direcionaram a resposta, predominantemente, para a disciplina de EFA. A professora Cristina lembrou que a disciplina de EFA foi de 80 horas e tratava das diferentes deficiências e complementou dizendo que: “foi super rápida

2 Existem várias denominações para esta disciplina (Atividade Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada, Educação Física Adaptada, Educação Física Especial, dentre outras), especificamente para o contexto brasileiro iremos utilizar a nomenclatura: Educação Física Adaptada.

[a disciplina], para dar conta de todo o conteúdo. Eu acho que não dá para sair da graduação, com uma clareza em relação ao tema [inclusão]”. A professora Lavynnia lembrou que cursou a disciplina de EFA na década de 1990 e que “na época não se falava em inclusão, que já era para estar se falando. Tive os conteúdos de você conhecer cada tipo de deficiência, mas assim, falar de estratégias para inclusão, isso aí, nem na Pós-Graduação”.

As falas das professoras Cristina e Lavynnia revelaram que a formação que tiveram apresentavam um caráter: “rápido”, “insuficiente” e que predominava os estudos voltados ao ensino dos tipos de deficiência.

Como relata Freitas (2006), a formação dos professores de Educação Física em relação à inclusão tem se apresentado insuficiente, o que provoca práticas equivocadas e baseadas apenas nas experiências do dia a dia do professor e, conseqüentemente, causa desmotivação, tanto por parte deste quanto dos estudantes.

Já Salerno et al. (2012) declaram que muitos cursos de Educação Física destinam apenas uma disciplina isolada para tratar desses temas e, muitas vezes, esta fica restrita apenas aos conhecimentos teóricos acerca das deficiências e suas classificações, conteúdos que não satisfazem as recentes preocupações relacionadas à inclusão educacional. Como resultado disso, os conceitos e pré-conceitos relacionados a essa população continuam a limitar a prática do professor de Educação Física, que em

muitos casos, não teve durante a graduação, conteúdos que lhe possibilitassem pensar na diversidade e nas diferenças.

Apenas a professora Lavynnia comentou sobre as outras disciplinas do curso de Educação Física: “Os professores selecionavam os melhores alunos. A gente via claramente que tinha uns alunos com menos habilidades ou mais gordinhos que já ficavam meio acanhados, porque o professor da faculdade só enfatizava os bons ali”. A situação de discriminação torna-se ainda mais evidente quando apenas os “melhores”, os mais habilidosos são escolhidos, desmotivando e diminuindo o interesse do estudante na participação da aula. Ao falar das razões deste comportamento de exclusão, gerado muitas vezes pela ação do educador, Seabra Junior (2006) afirma que devemos abordar a inclusão de forma direta e refletir que esta opção nos remete a uma série de abordagens e cada uma delas pode abranger uma população diferente. Assim, o professor deve lançar mão de seus conhecimentos em relação à Educação Física e adotar metodologias de ensino que possibilitem atender adequada e pedagogicamente a todos que chegarem ao ambiente educacional.

Estágio supervisionado: uma oportunidade de articulação teoria/prática na precária formação de professores

Os professores entrevistados relataram que a formação inicial não proporcionou práticas de intervenção no âmbito do ensino do estudante com

deficiência. Eles declararam que a única disciplina (EFA) que tratou sobre essa temática não atingiu as suas expectativas. “Isso ficou um pouco a desejar na graduação. A gente estudou muito mais a teoria do que o como fazer. A parte do como fazer a gente teve poucas aulas. Tivemos poucas aulas de metodologias” (Professor Manoel). “A disciplina foi teoria e prática, mas não dá para ser só uma disciplina isolada. Se ela fosse de forma multidisciplinar, eu acho que para o aluno da graduação ficaria mais claro” (Professora Cristina).

No universo e na complexidade das dificuldades da inclusão, a precária formação dos professores é evidente. O processo de sucesso na inclusão tem como um de seus alicerces a formação dos professores. Um avanço na inclusão será quando as instituições educacionais puderem ter professores aptos a acompanhar, interferir e proporcionar ferramentas que favoreçam o aprendizado respeitando cada indivíduo no grupo, em suas riquezas e limitações (FALKENBACH et al., 2008).

Diante dessa precária formação inicial em relação às discussões sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ambiente educacional, os professores entrevistados contornaram essa situação participando de estágios/monitorias na área da disciplina EFA. A professora Lavynnia enfatizou que realizou durante a disciplina EFA estágio em uma escola especializada na educação de surdos e depois ficou trabalhando como voluntária nessa mesma escola durante 7 anos. Já a professora Cristina

lembrou que foi monitora durante a graduação da disciplina EFA por 1 ano: “Eu fui aluna, passei a colaboradora juntamente com a professora da disciplina e certamente eu tenho muito mais experiência do que aqueles meus colegas que passaram apenas 80 horas”. O professor Manoel recordou que fez um estágio supervisionado obrigatório na área da EFA, durante a graduação. Vejamos a sua fala abaixo:

Tinha um estágio dentro do curso que era uma parte interessante, que era um estágio específico em adaptadas, mas como a gente não tem instituições que trabalham na perspectiva da inclusão aí terminava sendo um estágio que a gente ia para conhecer pessoas com deficiência, se aproximar mais, mas não relacionado ao como fazer (PROFESSOR MANOEL).

De acordo com Pimenta e Lima (2004), o estágio curricular assume um papel importantíssimo durante o processo de formação de professores, como o corpo de conhecimento do curso de formação, possibilitando a articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos. A presença do estágio curricular na área da Educação Especial configura-se como uma forma de melhorar a prática pedagógica deste professor, a fim de garantir um mínimo conhecimento real sobre a especificidade do trabalho nesta área (GOMES; MONDEK, 2009).

A temática da inclusão perpassando todo o currículo da Educação Física: realidade, utopia ou ilusão?

Quando os professores foram interrogados sobre como desejariam que fosse a formação inicial nos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão, eles foram unânimes na resposta, afirmando que na graduação todos os professores deveriam tratar de temas relacionados à inclusão educacional. Os recortes abaixo ilustram essa discussão:

Eu acho que a inclusão não deveria ser só uma disciplina. O professor de Handebol quando ele for falar de Handebol, ele já tem que falar de inclusão. O professor de Metodologia da Educação Física Escolar tem que falar de inclusão, também. Eu acho que todo mundo deve falar dessa inclusão. Eu não aguento quando falam de esporte, mas não falam do esporte paralímpico (PROFESSORA LAVYNNIA)

Eu defendo que esse conteúdo dessa disciplina deveria estar inserido transversalmente em todas as disciplinas do curso. Então, a formação ela fica extremamente fragmentada da maneira como ela vem sendo trabalhada, porque concentra em um professor (PROFESSOR MANOEL).

Eu penso que ela [inclusão] deve ser trabalhada de forma coletiva, pelos

diferentes professores, não especificamente focando em deficiência tal, x, y, mas de forma a sempre estar lembrando dos diferentes públicos que vão surgir [...] não quero dizer que o professor precisa ser especialista. Eu penso que tem que ser trabalhado, não sei se multi ou interdisciplinar [...]. O pontapé inicial tem que ser dado na graduação (PROFESSORA CRISTINA).

De acordo com os recortes das falas acima, Brancatti (2008) afirma que uma disciplina específica em um curso tem papel fundamental em auxiliar e informar sobre seus objetivos, mas cabe ao curso e às demais disciplinas abordarem em seus conteúdos, pontos importantes que reflitam a realidade das pessoas com deficiência.

Neste contexto, destacamos uma das formas de preparação do professor de Educação Física, através do conceito de infusão, definido, segundo Reid (2000, p. 2), como um: “[...] método de instrução no qual os conceitos de atividade física adaptada são incluídos, não em curso único, mas em cursos e experiências existentes em todo currículo”.

Sobre a infusão, seria ingênuo pensar que uma disciplina pudesse dar conta de uma formação acadêmica para atuar com pessoas com deficiência. Em face desta compreensão, corrobora o pensamento de Duarte (1992), quando argumenta que inclusão de todo o conteúdo da EFA na matriz curricular seria o ideal, pois a disciplina específica poderia continuar

sendo ministrada abordando questões básicas e as disciplinas esportivas, por exemplo, estariam contemplando em seus conteúdos o esporte e sua prática por pessoas com deficiência.

Para Gomes e Mondek (2009), as Universidades precisam acompanhar as mudanças que vem ocorrendo ao longo dos anos no que se refere à inclusão dos estudantes com deficiência, exigindo, portanto, mudanças na forma como vem acontecendo a formação inicial de professores, que refletirá na prática docente. Essas exigências levam a refletir sobre a necessidade de mudança no processo de formação inicial de professores, devendo esta se constituir em uma proposta inovadora e avançada em termos de pressupostos teórico-filosóficos. Deve ainda pensar em novas formas de organização curricular que possibilitem em todo o curso a relação teoria-prática e vivências em situações reais de trabalho como forma de promover não somente uma aproximação maior entre Universidade e sociedade, mas também, de possibilitar uma reflexão da prática vivenciada, para além de um processo distante e desconhecido.

Educação inclusiva: necessidade e urgência de formação continuada

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), a formação continuada é um processo permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, proporcionando reflexões e novos meios para aperfeiçoar o trabalho pedagógico. Desta

forma, a formação continuada surge da necessidade inerente dos profissionais da Educação estar sempre se atualizando.

A participação dos professores dos cursos de Educação Física em programas de formação continuada possibilita a consolidação de aspectos atitudinais, conceituais e procedimentais necessários a sua atividade profissional, como também pode se constituir em um espaço propício à sistematização de ações/reflexões de professores.

Os professores entrevistados foram questionados acerca das suas necessidades em participar de ações no âmbito da formação continuada, específicas da área da inclusão do estudante com deficiência. Todos confirmaram o seu interesse em aprender mais sobre esta temática. A professora Lavynnia declarou que queria se aprofundar mais na questão das estratégias e da avaliação de ensino. O professor Manoel expressou a vontade de realizar vários cursos, principalmente em relação “aos conteúdos bem mais específicos, como os esportes paralímpicos. A questão dos esportes, da técnica do ensino dos esportes, isso eu sinto uma necessidade muito grande” (PROFESSOR MANOEL).

A necessidade de formação continuada é uma realidade para todos os professores e não só para aqueles que trabalham com estudantes com deficiência. (BRIANT; OLIVER, 2012). A formação de professores deve enfatizar aspectos que lhes permitam lidar adequadamente, no cotidiano da Universidade, com estudantes que apresentem algum tipo de defi-

ciência. Desta forma, Santos (2011) considera que a formação continuada de docentes é um dos passos decisivos para a construção de um ambiente educacional inclusivo e de uma prática pedagógica baseada na realidade do discente.

A professora Cristina demonstrou desejo em conhecer/compreender/aprender sobre os diferentes tipos de deficiência e as síndromes. Vejamos a sua fala abaixo:

Eu ainda não conheço todos os tipos de deficiência e nem as síndromes. Não sei ainda como lidar, na verdade, pedagogicamente. Então, eu acho que eu tenho que fazer muita leitura, formação fora, cursinhos, conversar com alguém que conheça.

Barros (2010) assegura que em muitos casos, a proposta de formação continuada para Educação inclusiva se baseia em entender as deficiências específicas, de forma assistemática, pontual, limitada no tempo, na transmissão de teorias não correlacionadas com a prática e quase sempre não fomenta uma discussão correlacionada com a perspectiva de uma Educação Inclusiva. Almeida (2014) reforça essa ideia afirmando que é comum que inicialmente, alguns professores pensem ser fundamental se especializarem para poderem melhor atender o estudante com deficiência.

Na visão tradicional sobre formação de professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua

responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada. Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das Ciências da Educação. Pode-se concebê-lo sim, como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional. Tal pressuposto encontra fundamento nas reflexões de Tardif (2002), que caracterizam o saber docente como múltiplo e pluriorientado por diversos saberes, originados dos saberes curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

Parte 2 Formação dos professores universitários face à inclusão: Contexto português

Formação inicial de “boa” qualidade para inclusão

O desafio da formação dos portugueses exige um corpo docente cada vez mais preparado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade dos professores, assegura o Decreto-lei nº 43/2007 (PORTUGAL, 2007).

A formação inicial de professores tem um papel muito importante para qualidade da Educação e constitui-se como um momento privilegiado para a aquisição de paradigmas mais inclusivos e romper com o ciclo de reprodução de práticas de ensino desajustadas (RODRIGUES; LIMA-RODRIGUES, 2011).

Os resultados apontaram que 60% dos professores portugueses entrevistados tiveram durante a sua formação inicial duas ou mais disciplinas relacionadas a área da inclusão educacional, especificamente a Atividade Física Adaptada (AFA)³. Os professores que mencionaram ter tido mais de 2 disciplinas, foram aqueles que fizeram uma formação generalista acrescida de uma forma de especialização (período Pré-Bolonha) e fizeram a opção por uma especialização na área da “Atividade Física Adaptada/Desporto de Reeducação e de Reabilitação”, como foi o caso da professora Lylian:

Para além da disciplina do tronco comum, ainda tive durante o 3º e o 4º ano, mais o 5º de Seminário, com a tese, unidades curriculares de especialização na área Reeducação e Reabilitação. Portanto, eu tive no tronco comum e depois na área de especialização, porque foi uma área que eu decidi me especializar. [...] Nós estamos em Bolonha,

3 Existem várias denominações para esta disciplina (Atividade Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada, Educação Física Adaptada, Educação Física Especial, dentre outras), especificamente para o contexto português iremos utilizar a nomenclatura: Atividade Física Adaptada (AFA).

Licenciatura de 3 anos e Mestrado de 2 anos. Na época que eu fiz a Licenciatura estava no Pré-Bolonha, tínhamos a Licenciatura tradicional que era a Licenciatura de 5 anos e depois quem quisesse fazia novamente o Mestrado de 2 anos. O que acontecia é que nesses 5 anos as pessoas escolhiam uma área de especialização que no meu caso foi Atividade Física Adaptada/Desporto de Reeducação e de Reabilitação.

Fonseca (2014) argumenta que em 1988, com a publicação da chamada Lei de Autonomia das Universidades nº 108 (PORTUGAL, 1988), as Universidades de Portugal se reorganizaram promovendo mudanças significativas.

As universidades têm autonomia na elaboração dos planos de estudo e programas das disciplinas, definição dos métodos de ensino, escolha dos processos de avaliação de conhecimentos e ensaio de novas experiências pedagógicas (LEI DE AUTONOMIA DAS UNIVERSIDADES no. 108, 1988, ITEM 2, ARTIGO 7º).

Dessa forma, o currículo foi alterado para um modelo de “licenciatura de 5 anos com estágio integrado, passando por isso a universidade a responsabilizar-se e envolver-se diretamente na formação profissional dos professores de educação física” (GRAÇA, 2013, p. 25). Isso se manteve até 2006, quando as Universidades portuguesas tiveram que

se adequar a uma nova configuração de formação inicial imposta pelo processo de Bolonha⁴ atendendo ao Decreto-lei nº 74 de 24 de março de 2006 (PORTUGAL, 2006).

Com as mudanças que a Declaração de Bolonha implicou na harmonização do sistema de Educação Superior na Europa, a formação de professores sofreu importantes reformas. A formação mínima de qualquer professor em Portugal, atualmente passa por um total de cinco anos de estudos superiores, organizados em dois ciclos: um 1º Ciclo com seis semestres (Licenciatura) e um 2º Ciclo com três ou quatro semestres (Mestrado em Ensino).

Os professores portugueses avaliaram a sua formação inicial quanto aos conteúdos voltados à inclusão do estudante com deficiência como: “importante” e “fundamental”. Pudemos constatar que eles direcionaram a resposta, preponderantemente, para a disciplina de AFA. “Para uma Licenciatura os conteúdos básicos foram fundamentais para aprendermos um pouco mais sobre a Educação Física com

4 A Declaração de Bolonha (19 de junho de 1999) — que desencadeou o denominado Processo de Bolonha — é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. Em termos gerais, as políticas de Educação Superior em Portugal devem ser analisadas à luz das políticas emanadas pela União Europeia. O Processo de Bolonha (1999) e a Estratégia de Lisboa (2000) representam o marco das mudanças ocorridas nos Estados-membros. A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) teve como objetivo ajustar o Ensino Superior às exigências da sociedade dita do conhecimento, harmonizar os processos educativos com o fim de facilitar a livre circulação e a competitividade no mercado europeu (DECLARAÇÃO DE LISBOA, 2000).

cada uma das condições da deficiência e sobre a área do desporto adaptado” (Professora Lara). Percebemos nessa declaração da professora Lara (que também foi discutida anteriormente), o que Gusmão e Rodrigues (2014, p. 178) chamam de “pacote básico de sobrevivência”:

Os tipos de conhecimentos sobre a inclusão escolhidos na formação inicial parecem surgir como um “pacote básico de sobrevivência”, de onde sobressaem uma introdução teórica geral aos princípios da inclusão e a categorização das várias deficiências, secundarizadas por um conjunto de conhecimentos relativos ao manejo burocrático das situações de alunos com deficiência.

O professor Raul lembrou que na época da sua Licenciatura, Portugal estava a dar os primeiros passos na inclusão. “Os professores eram bons professores, a preparação era boa. Não havia a obrigatoriedade dos alunos serem integrados nas escolas, mas já havia essa preocupação por parte dos professores”. Assim sendo, considera-se que os professores têm um papel importante na formação inicial, no sentido de respeitar e valorizar as questões que constituem a pluralidade dessa sociedade, que também são refletidas no âmbito educacional (FONSECA, 2014).

Já a professora Lylian afirmou que para a área da inclusão, os conteúdos foram “adequados”, tanto na teoria quanto na prática, mas só a experiência

profissional na sala de aula que mostrará a “verdadeira realidade”. Observemos a sua fala a seguir:

Houve uma parte muito importante dada a vertente da inclusão, no contexto teórico. No contexto prático, tivemos a oportunidade, por exemplo, de visitar uma escola de referência para alunos surdos, é uma Erebas [Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos]. E portanto, pudemos conversar com alguns professores de Educação Física para perceber as suas experiências na área. Concretamente para a área de inclusão, eu penso que foi um enquadramento adequado, mas só na primeira vez que eu fui para a escola e tive um aluno com paralisia cerebral na turma e tive que lidar com isso e que eu efetivamente percebi e consegui aplicar essas competências.

As Universidades de excelência cultivam fortes parcerias com escolas locais, ajudando-as a desenvolverem práticas inclusivas e colaborativas. O recorte anterior corrobora com o estudo de Gusmão e Rodrigues (2014, p.b172):

Nestas escolas os futuros professores encontram-se emersos em valores culturais e práticas inclusivas fortes e partilhadas, os professores supervisores participam, na universidade, em formações de supervisão; os futuros professores participam nas decisões da

escola, aprendendo e tendo feedback sistemático dentro e fora da sala de aula. Nestas escolas são frequentemente realizadas investigações sobre o ensino e a aprendizagem e é promovido um ensino baseado em práticas inovadoras.

Como defendem Rozelle e Wilson (2012), dada a importância da existência de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas que sirvam como modelo para os futuros professores, o investimento nas relações escola-universidade, na formação de professores cooperantes e no desenvolvimento dessa cooperação surge como um do fator imprescindível para a formação de professores inclusivos.

Práticas de intervenção no âmbito do ensino do estudante com deficiência

Os professores entrevistados relataram que a formação inicial proporcionou práticas de intervenção no âmbito do ensino do estudante com deficiência. O professor Raul sentia-se melhor preparado do que outros colegas de profissão que não tiveram em sua formação discussões sobre a temática da inclusão. "Nós tínhamos, alguns instrumentos melhor preparados do que outras pessoas, porque de fato, tínhamos nos três anos da Licenciatura e no quarto e quinto ano a trabalhar sempre nas várias áreas da deficiência". Já a professora Lara reforçou essa discussão argumentando que apesar de ter tido durante a sua formação, subsídios que permitiam a

inclusão dos estudantes com deficiência, em “duas unidades curriculares”, isto não era “suficiente para modificar a prática de ensino, porque normalmente, no ensino universitário, as cadeiras são muito voltadas para uma parte teórica”.

Oliveira (2009) aponta para o fato de que ainda há muito a fazer para que os professores que iniciam a sua profissão possam gerir com alguma segurança, as múltiplas questões que a Educação inclusiva levanta. Monteiro (2000) e Oliveira (2009) acabam por referir que os docentes que terminam a sua formação inicial não se sentem aptos para trabalharem com estudantes com deficiência, no sentido da Educação inclusiva (VASCONCELOS, 2012)

Diante desta realidade, Morgado (2003) declara que a formação inicial não prepara devidamente os professores quanto às competências necessárias para as práticas inclusivas. Outros estudos desenvolvidos neste âmbito demonstram que este tipo de formação está longe de ser suficiente na preparação dos docentes para a inclusão de estudantes com deficiência (MONTEIRO, 2000; OLIVEIRA, 2009).

Críticas e sugestões para possíveis mudanças no curso de Educação Física face à inclusão

Quando os portugueses foram interrogados sobre como desejariam que fosse a formação inicial para os professores dos cursos de Educação Física face ao processo de inclusão, os professores Renato e Raul defenderam que as unidades curriculares e os

planos de estudos deveriam contemplar a discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência.

É que o que ocorre atualmente, é obrigatoriamente fazer parte das unidades curriculares [a inclusão] do próprio plano de estudos de qualquer Licenciatura, no âmbito de Educação Física, das Ciências do Desporto (PROFESSOR RENATO).

Neste momento, a Licenciatura são três anos, portanto as coisas são compactadas, são dadas muito a correr. Não me parece que nós tentamos fazer o nosso trabalho da melhor maneira possível. [...] Mas, na verdade, transversal a todo curso só temos uma disciplina [AFA], do primeiro semestre no segundo ano e acabou. [...] Eu acho que é fundamental, que na estrutura de um curso, exista esta área, e que esteja bem vincada e seja dada bastante importância. Porque temos que pensar na realidade, não podemos estruturar os cursos sem pensarmos naquilo que efetivamente é o seu contributo depois (PROFESSOR RAUL).

No Decreto Lei nº 43/2007, que aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação de Portugal, não existe qualquer menção a disciplinas, conteúdos ou metodologias promotoras da inclusão, obrigatórios ou facultativos, deixando espaço para as instituições definirem a sua própria formação para a inclusão, ainda que dentro

dos parâmetros ditados pelo mesmo (PORTUGAL, 2007).

Relativamente aos modelos de ensino é defendida neste estudo a vantagem de uma formação inicial baseada num modelo de infusão (REID, 2000). A elaboração destes cursos requer uma reconceptualização profunda do currículo, dos seus conteúdos teóricos e das experiências práticas proporcionadas aos futuros professores no sentido de infundir os princípios, métodos e conhecimentos da Educação Inclusiva por todas as disciplinas do curso.

As professoras Lara e Lylian falaram que a formação inicial deveria ter um carácter mais interventivo/prático. Vejamos os recortes a seguir:

Penso que a formação inicial dos professores de Educação Física deve ser mais voltada para questões de intervenção, para os desafios que possam acontecer nas aulas de Educação Física. Portanto, penso que as aulas no Ensino Superior devem ser eminentemente práticas para a resolução de problemas que podem vir a surgir na inclusão de alunos com diferentes condições de deficiência (PROFESSORA LARA).

O objetivo é que essencialmente seja dado os conhecimentos de base, para eles [estudante] saberem o que é uma determinada deficiência e quais as intervenções ao nível prático que é possível fazer com essa determinada deficiência, enquadrada no contexto da inclusão ou não (PROFESSORA LYLIAN).

As falas das professoras convergem com os resultados do estudo de Gusmão e Rodrigues (2014), que verificaram os planos de estudo de 6 instituições da Educação Superior da zona da Grande Lisboa e quando foram realizadas entrevistas com 3 professores responsáveis pela unidade curricular⁵ de inclusão educacional. Em todas as instituições analisadas não surgiu em nenhuma das unidades curriculares o tipo de ensino que permitia o contato com contextos reais, sendo este sempre teórico ou teórico-prático. Todas as unidades curriculares analisadas pareciam ter um caráter eminentemente desvinculado da prática educativa e o número de horas de contato de cada uma delas deixou entrever a possibilidade de pouco mais que uma introdução ao tema da Educação Inclusiva.

Baseada nessa discussão sobre aulas mais interventivas conciliadas com as experiências de ensino, Bain et al. (2009) defendem o desenvolvimento de um modelo – o design integrado – fundamentado na aplicação dos princípios dos sistemas autorregulados. Segundo estes autores, os cursos de

5 Unidade curricular: É a nova denominação daquilo que se chamavam “cadeiras” ou “disciplinas”. É uma unidade de ensino com objetivos de formação próprios da inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final. Cada unidade curricular define o número de ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) a atribuir pela sua conclusão, dentro de uma determinada área científica. A avaliação final de uma unidade curricular é expressa através de uma classificação na escala numérica de 0 a 20 valores, considerando-se aprovação a obtenção de um mínimo de 10 valores, bem como no seu equivalente na escala europeia de classificação (http://www.esepf.pt/a_reinst/bolon_faqs.html).

formação devem proporcionar aos futuros professores a vivência sistemática e repetida das características essenciais das práticas inclusivas, por um lado, e por outro, ligar essa vivência às suas próprias experiências de aprendizagem. Esta concepção está próxima da ideia, defendida por Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p. 99) de que “a formação de professores, tanto quanto possível, deve ser ‘isomórfica’, ou seja, que os estudantes devem ser formados passando por estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais”.

De acordo com Darling-Hammond (2006), as instituições superiores de excelência devem proporcionar aos futuros professores, muito tempo de experiências práticas de ensino durante todo o curso, permitindo a aplicação dos conceitos e estratégias aprendidos na faculdade com o apoio de professores experientes e eficazes ao nível das práticas inclusivas.

Formação de professores para inclusão: um processo contínuo

O primeiro documento em que a formação continuada em Portugal é consagrada com o devido relevo foi na Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/1986 (PORTUGAL, 1986). De acordo com Fontes (2000), entre os quatro artigos que contemplam a formação dos professores, um deles, o artigo 35º, é dedicado a formação continuada. Nele se regula, de forma genérica, os princípios fundamentais da formação continuada, salientando-se os seguintes pontos:

- O reconhecimento do direito à formação contínua para todos os professores, independentemente do nível de ensino.
- A diversificação dessa formação, por forma a “assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais”, possibilitando ainda a “mobilidade e a progressão na carreira”;
- A responsabilidade das instituições de formação inicial, de nível superior, na organização da formação contínua, embora em cooperação com as escolas;
- A institucionalização dos anos sabáticos como períodos atribuídos aos docentes para a formação contínua.

Desde a Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/1986 apareceram vários documentos discutindo sobre a melhoria da formação continuada dos professores portugueses. Havia um largo consenso sobre a importância crucial que a adesão e a ação dos professores tinha para o sucesso de qualquer reforma. A formação continuada conferia não apenas aos professores novas competências e conhecimentos profissionais, necessários à concretização dos novos programas, metodologias e técnicas de ensino, mas também contribuía para a sua maior profissionalidade e o desempenho de funções mais amplas no ambiente educacional (GONÇALVES, 2011). São diversos os autores (NÓVOA, 2002; JESUS, 2000; FORMOSINHO, 2002) que defendem uma nova política de formação continuada de professores, em

Portugal, reconhecendo o desgaste e a ineficácia dos modelos que têm vindo a ser implementados, valorizando uma formação mais ajustada e contextualizada às necessidades específicas de cada comunidade educativa.

Neste contexto, a formação continuada começou a ser encarada, também, como uma necessidade estratégica por parte dos professores (FONTES, 2000), para refletir sobre a inclusão do estudante com deficiência na Educação Inclusiva.

Conhecendo esse contexto, destacamos que 80% dos professores portugueses possuíam formação *stricto sensu* na área da inclusão da pessoa com deficiência. A professora Lara fez Mestrado e Doutorado na área da AFA. A professora Lylian produziu sua tese de doutorado no campo da AFA. Os professores Barros e Raul realizaram o seu doutorado no campo da Educação Especial e Reabilitação.

Perguntamos aos professores portugueses sobre as suas necessidades em participar de ações na esfera da formação continuada específica na área da inclusão do estudante com deficiência, eles afirmaram que a formação “nunca está completa” e é “um processo contínuo”.

A nossa formação nunca está completa. Sinto que todos os anos necessito de ter uma formação extra relacionada com esta área [inclusão] (PROFESSORA LARA).

Isto da aprendizagem é um processo contínuo, é sempre necessário. Pode ser uma ação de formação sobre um

desporto adaptado. [...] Pode ser uma ação de formação mais sobre os conceitos, sobre o que é integração, o que é inclusão (PROFESSOR RENATO).

Continuarei a estudar e a trabalhar na área da inclusão. Irei fazer pós-doutorado nesta área [inclusão]. Mas há sempre um conjunto de formações específicas que nós temos que fazer, por exemplo, quero fazer a nível da classificação desportiva, ao nível da escola a CIF [Classificação Internacional de Funcionalidades] (PROFESSORA LYLIAN).

Eu acho que formação nós precisamos sempre. [...] Eu penso que passa mais, por sei lá, por participar em congressos, em encontros, uma atenção especial, portanto, a artigos de natureza científica (PROFESSOR BARROS).

A formação continuada é dada como processo ininterrupto e permanente de desenvolvimento.

Não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial mal feita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor (LARANJEIRA, 1999, p. 25).

É neste sentido que a formação continuada assume um papel preponderante no aumento da autoconfiança dos professores quando da intervenção junto de estudantes com deficiência, uma vez que

essa formação promove competências e conhecimentos ao nível da prática pedagógica (LEITÃO, 2007). Desta forma, é fundamental realizar formações que levem em conta os anseios dos professores e que sejam realizadas de forma contínua, evitando assim as formações de caráter pontual e/ou de curta duração, uma vez que é unânime no ponto de vista dos professores a formação dê continuidade ao que já foi construído (DAVIS et al., 2011).

Parte 3 Convergências e divergências entre os professores dos cursos de Educação Física do Brasil e de Portugal

Apresentaremos alguns pontos de convergência e divergência entre os professores dos cursos de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas.

A principal similitude foi que todos os professores tiveram experiências/contato com o estudante com deficiência, seja por meio de estágios/monitorias ou até mesmo na sala de aula da Educação Superior, superando assim, parcialmente, as carências da formação inicial e continuada. Verificou-se também, que os professores brasileiros e portugueses: debateram as perguntas relacionadas à formação inicial e à inclusão, direcionando as respostas, predominantemente para a disciplina de EFA/AFA; afirmaram que a única disciplina (EFA/AFA) que tratou sobre a inclusão, enfatizava os conteúdos voltados ao ensino dos tipos de deficiência; manifestaram desejo de mudança no plano e nas disciplinas/unidades curriculares dos cursos de Educação

Física, de forma a abordarem a temática da inclusão educacional do estudante com deficiência; expuseram a necessidade de ir a campo para vivenciar práticas inclusivas.

Os pontos de divergências entre os professores de Educação Física do Brasil e de Portugal foram destacados no Quadro que segue.

Quadro 2 - Pontos de divergências entre os professores de Educação Física brasileiros e portugueses

CATEGORIAS	BRASIL	PORTUGAL
Disciplina obrigatória na área da inclusão na FI.	1 disciplina.	2 ou mais unidades curriculares.
Avaliação da FI quanto aos conteúdos da inclusão.	Avaliaram como: rápida, insuficiente e que predominava o ensino dos tipos de deficiência.	Avaliaram como: importante e fundamental. Destacaram que os conteúdos estavam relacionados ao ensino das condições de deficiências e do esporte adaptado. Relataram que os professores eram bons e a preparação era boa. E ainda mencionaram que os conteúdos foram adequados, tanto na teoria quanto na prática.
FI: práticas de intervenção para inclusão.	Gostariam de ter mais prática e menos teoria. Consideraram que a única disciplina que abordou a temática da inclusão não atingiu as suas expectativas. Contornaram essa situação participando de estágios/monitorias na EFA.	Sentiam-se melhores preparados do que outros colegas que não tiveram na FI discussões sobre a inclusão. Reconheceram que apesar de ter tido, durante a sua FI, subsídios que permitiam a inclusão, duas UC não eram suficientes para modificar a prática de ensino.
FI nos cursos de Educação Física face a inclusão.	Afirmaram que na graduação todos os professores deveriam tratar de temas relacionados à inclusão educacional.	Aspiraram que: as UC e os planos de estudos teriam que contemplar a discussão sobre a inclusão e que a FI deveria possuir um caráter mais interventivo/prático na área da inclusão.
Necessidades de realizar FC na área da inclusão.	Declararam necessidades em realizar formação na área: dos Esportes paralímpicos; das técnicas dos esportes paralímpicos; das estratégias e avaliação de ensino; dos tipos de deficiência e síndromes.	Declararam necessidades em realizar formação na área: do Desporto adaptado; da inclusão (congressos, encontros); da classificação desportiva; e pós doutorado na área da inclusão.

*FI: formação inicial; *FC: formação continuada; *UC: unidades curriculares

Fonte: Autores(as) da pesquisa.

Considerações finais

Através dos resultados deste estudo evidenciou que a formação inicial e continuada de professores dos cursos de Educação Física das IES brasileiras e portuguesas face à inclusão dos estudantes com deficiência apresentam semelhanças e diferenças, o que já era esperado, já que os dados se referem a contextos distintos. Ao mesmo tempo que temos um mundo globalizado em que valores, teorias, processos são transnacionais.

A formação inicial e continuada, na área da inclusão nos dois países estão dando passos limitados, porém existe a necessidade de fortalecer mais esses espaços de preparação para que atenda às necessidades dos professores, de maneira menos tímida.

Notadamente, os professores brasileiros argumentaram que tiveram uma formação inicial “fragilizada” com relação às discussões sobre inclusão. Em contrapartida, os professores portugueses afirmaram ter tido uma “boa” formação inicial face aos conteúdos relacionados à inclusão do estudante com deficiência. Apesar dos diferentes posicionamentos, os professores dos dois países reconheceram que a temática da inclusão não deveria se concentrar apenas nas disciplinas/unidades curriculares específicas e sim em todo o currículo do curso de Educação Física.

Sabendo desta realidade, deve-se enfatizar a necessidade de que a formação superior

disponibilize condições para que o professor adquira o conhecimento sobre as possibilidades da inclusão dos estudantes com deficiência nas suas aulas. Este conhecimento deve partir não só por meio de disciplinas específicas, como ser debatido em todo o estudo, mas sendo abordada a temática em todas as demais que constituem a matriz curricular do curso de formação. Deve-se considerar que os conhecimentos do professor serão ampliados mediante a sua atuação no dia-a-dia do espaço das IES, desta forma as experiências vivenciadas neste contexto social é que lhes dará subsídios pedagógicos necessários para uma prática, cada dia mais diferenciada e atenta, para os desafios encontrados no cotidiano universitário.

É necessário e urgente introduzir nestes cursos modelos de ensino, conteúdos e estratégias pedagógicas mais eficazes e mecanismos de responsabilização dos formadores na perspectiva da Educação inclusiva. Além disto, no âmbito da formação continuada, o estudo concluiu que os ambos países não possuem uma legislação específica que trate dessa preparação de professores para a inclusão dos estudantes com deficiência nas IES. Essa situação se configura como um ponto frágil na consolidação de um processo de Educação acadêmica comprometida com aspectos, principalmente pedagógicos, da formação universitária. Os profissionais da Educação Superior advindos das mais diversas áreas do conhecimento, possuidores de saberes técnico científicos, geralmente não dominam os

conhecimentos didáticos necessários para planejamento da ação educativa. Observa-se, entretanto, tanto no Brasil, como em Portugal, um cenário em que as IES lançam timidamente programas internos de fortalecimento da docência.

Para suprir essa carência, os professores brasileiros e portugueses expressaram a necessidade de participar de cursos, encontros, congressos na área da inclusão do estudante com deficiência e da EFA/AFA. Para tanto, cabe novamente afirmar que é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória. É necessária uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganhe mais autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que formas deve se dar seu aprimoramento profissional (DAVIS et al., 2011).

Portanto, espera-se que esse estudo possa contribuir para reflexões da formação dos professores dos cursos de Educação Física na perspectiva inclusiva, uma vez que, na medida em que se identificam as dificuldades e potencialidades dos professores, é possível planejar e delinear – baseado nas teorias – as ações e intervenções direcionadas à inclusão dos estudantes com deficiências na Educação Superior.

Considera-se a necessidade de aprofundar este estudo, com maior possibilidade de escuta dos professores através de encontros, de observação e

participação nas situações cotidianas de ensino. A ampliação das oportunidades de escuta e reflexão poderia ser geradora de uma nova postura, que possibilitaria profissionais mais amparados e confiantes diante do sofrimento que vivenciam com a falta de apoio, muitas vezes, da própria Universidade.

Precisamos de professores que com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com compromisso possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores. Precisamos de cursos desenvolvidos sob valores inclusivos para formar professores de Educação Inclusiva. Quando isto acontecer, teremos um valioso e decisivo fator que promova a equidade e a participação de todos os alunos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. S. R. **Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão**. 2014. Disponível em: <http://www.institutoinclusaobrasil.com.br/informacoes_artigos_integra.asp?artigo=151>. Acesso em: 22 nov. 2015.

ANFOPE. ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. 1998. Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/>>. Acesso em: 6 jan. 2016.

BAIN, A. et al. Embedding evidence-based practice in pre-service teacher preparation. **Teacher education and special education**, v.32, n.3, p.215-225, 2009.

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, J. L. V. **A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió**. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió.

BRANCATTI, P. R. O papel da disciplina educação física para pessoas com necessidades especiais no curso de licenciatura em Educação Física da FCT/UNESP de Presidente Prudente. In: **Anais...** III Congresso Brasileiro de Educação Especial. UFSCar: São Carlos, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, mar. 2012.

BROILO, C. L. et al. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES:CNPq, 2010.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no Ensino Superior. **Rev. do Centro de Educação**. 2005. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista/ceesp/2006/01/a6.htm>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

DARLING-HAMMOND, L. Constructing 21st-century teacher education. **Journal of teacher education**, v.57, n.3, p.300-314, 2006.

DAVIS, C. L. F. et al. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n.144, p. 826-849, 2011.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. 1999. Disponível em: <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

DUARTE, E. Educação Física Adaptada: Especialização ou Formação? In: **Anais... IV Simpósio Paulista de Educação Física Adaptada**. São Paulo, p.55-59, 1992.

ESTRATÉGIA DE LISBOA. 2000. Disponível em: <http://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/lisbon_strategy_evaluation_en.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2016.

ESTRELA, J. M. S.; SIMÕES, A. C.; HESPANHOL, A. C. F. As competências profissionais práticas, dos docentes de disciplinas específicas nos cursos de engenharia. In: **COBENGE. Engenharia: Múltiplos saberes e atuações**. Juiz de Fora-MG, 2014.

FALKENBACH, A. P.; et al. A formação e a prática vivenciada dos professores de educação física com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na escola comum. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 16, p. 56-60, 2008.

FIORINI, M. L. S. **Concepção do professor de Educação Física sobre a inclusão do aluno com deficiência**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. P. S. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. Tese (Doutorado). 2014. 202f. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad Saúde Pública** [Internet], v.24, n.1, p.17-27, 2008. Acesso em: 23 ago. 2012.

FONTES, C. **Formação Contínua de Professores: Últimas Décadas**. 2000. Disponível em: <<http://educar.no.sapo.pt/formcontinua.htm>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

FORMOSINHO, J. **A Supervisão na Formação de Professores II** - da Organização à Pessoa. Porto: Porto Editora, 2002.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GOMES, N. M.; MONDEK, P. P. Estágio curricular supervisionado na Educação Especial sob a ótica dos acadêmicos do curso de Educação Física/Licenciatura. In: **Anais...** V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina - Pr, 2009. ISSN 2175-960X 1391.

GONÇALVES, L. M. A. **Formação contínua de professores em contexto**. Relatório de Estágio/Seminário para a obtenção de grau de Mestre nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

GRAÇA, A. Formar professores de educação física: Notas breves sobre o nosso percurso institucional. In.: Batista, P.; Queirós, P.; Rolim, R. (Eds.), **Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física**. Porto: FADEUP, 2013, p. 21-30.

GUSMÃO, R.; RODRIGUES, D. Impacto dos Modelos Inclusivos na Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo em Portugal. REDU. **Revista de Docência Universitaria**, v.12, n.2, p.167-182, ago, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, S. **Motivação e Formação de Professores**. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

LARANJEIRA M.I. et al. Referências para formação de professores. In: Bicudo M.V.; Silva Jr., C.A. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: formação inicial e contínua. São Paulo: UNESP, 1999, p.17-45.

LEITÃO, L. **Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Atitudes dos educadores de infância e dos

professores do 1º ciclo do ensino básico, da Região Autónoma dos Açores. Tese (Doutorado). Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 2007.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In: Miranda, T. G.; Galvão Filho, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MONTEIRO, M. **Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento**: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa. Dissertação (Mestrado). Universidade do Minho, I.E.P, 2000.

MORGADO, J. **Qualidade, Inclusão e Diferenciação**. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, T. **Educação inclusiva e formação de professores**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade de Coimbra, 2009.

PIMENTA, S.G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. Coleção docência em formação. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTUGAL. Lei de Bases de Sistema Educativo nº 46/86. Diário da República—I Série-A nº 237, Lisboa, 1986.

PORTUGAL. Lei nº 108/88. Autonomia das universidades. Diário da República—I Série. nº 222, Lisboa, 1988.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 74/2006. Política para o Ensino Superior. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Diário da República—I Série-A, nº 60, Lisboa, 2006.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 43/2007. Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República, I Série — nº 38, 2007, Lisboa.

REID, G. Preparação profissional em atividade física adaptada: perspectivas norte-americanas. **Revista da Sobama**, v.1, n.5, p.1-4, 2000.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?. **Educ. rev.** [online], n.41, p. 41-60, 2011.

ROZELLE, J.; WILSON, S. Opening the black box of field experiences: how cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. **Teaching and teacher education**, n.28, p.1196-1205. 2012.

SALERNO, M. B.; FILUS, J. F.; SILVA, R. F.; ARAÚJO, P.F. A inclusão sob a ótica dos alunos de graduação em Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15. n. 2, p. 380-392, 2012.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão**: (re)viendo a atividade docente na educação superior. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2011.

SEABRA JÚNIOR, L. **Inclusão, Necessidades e Educação Física**: Considerações sobre Ação Pedagógica no Ambiente Escolar. Campinas (SP), 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada – UNICAMP, 2006.

SEABRA JÚNIOR, L. **Educação Física e inclusão educacional**: entender para atender. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, C. R. M. **Formação de Professores e Educação Inclusiva**: uma perspectiva de docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico na ilha de S. Miguel. Dissertação. (Mestrado). Ciências da Educação: Educação Especial. Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2012.

SOBRE OS AUTORES

ALAIN COULON. Professor Honorário da Universidade Paris 8, França. Professor Visitante da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Programa de Pós-Graduação Saúde, Ambiente e Trabalho (UFBA/FMB/PPGSAT), desde 2019, Salvador, Brasil.

E-mail: acoulon00@gmail.com

ALINE LUQUINI PEREIRA. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.

E-mail: aline.luquini.pereira@gmail.com

ALVANIZE VALENTE FERNANDES FERENC. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.

E-mail: avalente@ufv.br

ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA. Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8, França. Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Brasil.

E-mail: anabrteixeira@hotmail.com

BRÉSCIA FRANÇA NONATO. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil.

E-mail: brescianonato@ufmg.br

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil.

E-mail: cmmn@uol.com.br

DANIELA QUEIROZ DO PRADO. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.

E-mail: danielaqueirosdoprado@yahoo.com.br

GREYSSY KELLY ARAUJO DE SOUZA. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: greyssy.araujo@hotmail.com

ISABELA BERBERT DA GUIA. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil. Professora Efetiva da Educação Básica, Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo, Lúna, Brasil.

E-mail: ibguia@gmail.com

JAIRO ANTÔNIO DA PAIXÃO. Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'ouro, Portugal (2010) e Doutorado em Educação pela Ibero-American University, EUA (2018). Professor Associado da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.

E-mail: jairopaixao@ufv.br

JOYCE WASSEM. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil.

E-mail: joywassem@gmail.com

JOSÉ PEDRO LEITÃO FERREIRA. Doutorado em Ciências da Saúde e do Exercício pela Universidade de Bristol, Reino Unido. Professor Associado da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra (UC), Coimbra, Portugal.
E-mail: jpferreira@fcdef.uc.pt

LOURDES HELENA DA SILVA. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Bolsista do Programa Pesquisador Mineiro da FAPEMIG. Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Brasil. Professora Titular da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.
E-mail: lhsilvaih@gmail.com

MARCUS VINICIUS MALTEMPI. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Doutorado em Engenharia Elétrica e de Computação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil e Universidade de Toronto, Canadá. Professor da Universidade Estadual de São Paulo Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, Brasil.
E-mail: marcus.maltempi@unesp.br

NAYARA MACEDO DE LIMA JARDIM. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil. Professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Brasil.
E-mail: nayara.jardim@ufv.br

NEIZA DE LOURDES FREDERICO FUMES. Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física, Universidade do Porto, Portugal (UP). Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, Brasil.
E-mail: neizaf@yahoo.com

REJANE WAIANDT SCHUWARTZ DE CARVALHO FARIA. Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, Brasil. Professora Adjunto da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.
E-mail: rejane.faria@ufv.br

ROSANA RODRIGUES HERINGER. Bolsista Fulbright, Pesquisadora Visitante na Universidade do Texas (Austin), EUA (2020). Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ), Brasil. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: rosana.heringer@gmail.com

SORAYA DAYANNA GUIMARÃES SANTOS. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Brasil e Universidade de Coimbra (UC), Portugal. Professora Adjunto da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.
E-mail: soraya.dayanna@ufv.br

SUELI LIBERATTI JAVARONI. Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Brasil. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro, Brasil.
E-mail: sueli.javaroni@unesp.br

THAÍS ALMEIDA CARDOSO FERNANDEZ. Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais (2004) e Doutorado em Etnoecologia e Ecologia Humana (2008) pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Brasil. Professora Adjunto da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.
E-mail: thais.fernandez@ufv.br

WÂNIA MARIA GUIMARÃES LACERDA. Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Brasil. Professora Associada da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, Brasil.
E-mail: waniamgl@ufv.br