

Revista

EDUCAÇÃO

em Debate

Ano 44 - nº 89 - set./dez. 2022



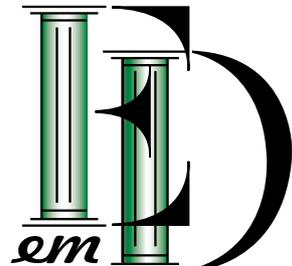
DOSSIÊ

Políticas Públicas voltadas à
Educação Superior e Gestão Universitária

Revista do Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira - Faculdade de Educação - FACED
Universidade Federal do Ceará - UFC



REVISTA



em

EDUCAÇÃO
EM DEBATE

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
pertencente à Faculdade de Educação - FAGED,
da Universidade Federal do Ceará - UFC



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

REITOR

Prof. José Cândido Lustosa B. de Albuquerque

VICE-REITOR

Prof. José Glauco Lobo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Francisco Rodrigo Porto Cavalcanti

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Joaquim Melo de Albuquerque

DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Heulalia Charalo Rafante

VICE-DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Adriana Eufrásio Braga

COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Profa. Clarice Zientarski

EDUCAÇÃO em DEBATE

Revista de Educação

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

COMITÊ EDITORIAL

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC) Ed. Chefe

José Gerardo Vasconcelos (UFC) Ed. Adjunto

Maria José Costa dos Santos (UFC) Ed. Adjunta

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO (NACIONAIS E

INTERNACIONAIS)

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)

Ana Lúcia E. F. Valente (UFMS)

Araci Asinelli da Luz (UFPR)

Bernard Charlot (UFS)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cellina Rodrigues Muniz (UFRN)

Clermont Gauthier (Université Laval, Canadá)

Daniel Vieira da Silva (UNICENTRO)

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)

Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)

Fabiane Maia Garcia (UFAM)

Fauston Negreiros (UFPI)

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jean Mac Cole Tavares dos Santos (UERN)

Jorge Larossa (Universidade de Barcelona, Espanha)

José Arimatéia Barros Bezerra (UFC)

José Paulo Pietrafesa (UFG)

Leandro Almeida da Silva (Universidade do Minho, Portugal)

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

Licínio Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP)

Marilda Pasqual Schneider (UNOESC)

Marina Dias Cavalcante (UECE)

Messias Holanda Dieb (UFC)

Orlando Vian Júnior (UNIFESP)

Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)

Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)

Selma Garrido Pimenta (USP)

Sueli Menezes Pereira (UFSM)

Tomás Tadeu Silva (UFRGS)

Valeska Fortes de Oliveira (UFSM)

EDIÇÃO

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Fátima Maria Nobre Lopes

REVISÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno (Português)

NORMALIZAÇÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno

REVISÃO DOS RESUMOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Hemanuel Mariano Sousa e Silva, Fábio Sidney Sousa Damasceno (inglês); Jimmy Robson Rodrigues da Costa, Liz Sánchez Rios Silva, Fábio Sidney Sousa Damasceno (espanhol)

SUPORTE TÉCNICO: Victor Moita Pinheiro

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Campus do Benfica - Faculdade de Educação (FACED)

Rua Waldery Uchoa, nº 1 - Benfica - Bloco 123,

Sala da Revista *Educação em Debate*

Fortaleza - CE - CEP 60020-110

SÍTIO: <http://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/issue/archive>

E-MAIL: reducacaoemdebateufc@gmail.com

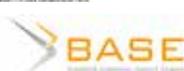
PERIODICIDADE: Quadrimestral

Ano 44, nº 89 - set./dez. 2022

NORMAS PARA SUBMISSÃO: <https://www.periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/about/submissions>

SOLICITA-SE PERMUTA

ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847



Revista Educação em Debate. v. 1 - 1978

Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - FACED/UFC.
Ano 44, n.º 89, ilust. quadrimestral, 2022.

1. Educação - Periódicos I. Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação

CDD: 370 05

Sumário

PREFÁCIO 9

EDITORIAL 11

ARTIGOS

DOSSIÊ: POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR E GESTÃO UNIVERSITÁRIA

ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRAUS DE SATISFAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL
Maria Reijane de Moraes Santos Rodrigues, João Welliandre Carneiro Alexandre, Maxweel Veras Rodrigues 14

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR
Mário Wedney de Lima Moreira, Adriana Castro Araújo, Erica de Lima Gallindo 26

ESTIMAÇÃO DA EFICIÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DO DATA ENVELOPMENT ANALYSIS (DEA): ESTUDO DE CASO EM MUNICÍPIOS CEARENSES
Rita de Fátima Muniz, Wagner Bandeira Andriola, Sheila Maria Muniz 45

FORMAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO ESTADUAL
Regiane Moreira Dutra, Sueli Maria de Araújo Cavalcante 62

LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: A TAXA DE SUCESSO DA GRADUAÇÃO NOS CURSOS COM AS MAIORES NOTAS DE CORTE
Adriana Castro Araújo, Tainah Pinheiro Moreira 81

POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO: AVALIAÇÃO DO PROJETO “CIDADANIA ATIVA: INTERAÇÃO DO IDOSO JUNTO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)”
Roseli Ribeiro Mamede 97

RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)
Leilane Lima Almeida Evangelista, Wagner Bandeira Andriola 120

TRANSPARÊNCIA PÚBLICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS
Juliane Revoredo Aguiar Diógenes, Sueli Maria de Araújo Cavalcante, Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo 142

UM ESTUDO SOBRE O ASSÉDIO MORAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (PTES) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)
Cristhiane Santana de Souza, João Welliandre Carneiro Alexandre, Juliana Vitória Vieira Mattiello da Silva 160

| | |
|---|-----|
| VALIDAÇÃO DE INDICADORES PARA AVALIAR O DESEMPENHO DA GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) <i>Fábio Iser, Rodrigo Bruno Zanin</i> | 179 |
|---|-----|

VARIA

| | |
|--|-----|
| A COGNIÇÃO SITUADA: UMA NOVA ABORDAGEM EDUCACIONAL <i>Lúcio Teles, Zeli Isabel Ambrós</i> | 195 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| AS PRÁTICAS SOCIAIS COMUNITÁRIAS E A CULTURA COMO AFIRMAÇÃO NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO MST <i>Ângela Maria Bessa Linhares, Antonio Jeová Moura Sampaio, Rodrigo de Souza Oliveira</i> | 208 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| IDENTIDADE DOCENTE: APONTAMENTOS SOBRE AS MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO EU <i>Carlos Ian Bezerra de Melo, Silvina Pimentel Silva, Isabel Maria Sabino de Farias</i> | 227 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| POLÍTICAS PÚBLICAS DA INTERVENÇÃO PRECOCE PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Fabiane Maia Garcia, Laura Silva Pinto, Aissa Thamy Alencar Mendes Braz</i> | 244 |
|---|-----|

Contents

| | |
|-----------------|----|
| PREFÁCIO | 9 |
| EDITORIAL | 11 |

ARTICLES

DOSSIER: PUBLIC POLICIES FOCUSED ON HIGHER EDUCATION AND UNIVERSITY MANAGEMENT

| | |
|--|-----|
| COMPARATIVE ANALYSIS OF DEGREES OF SATISFACTION AND IMPORTANCE OF QUALITY OF WORK LIFE IN A FEDERAL PUBLIC INSTITUTION <i>Maria Reijane de Moraes Santos Rodrigues, João Welliandre Carneiro Alexandre, Maxweel Veras Rodrigues</i> | 14 |
| INSTITUTIONAL STUDENT ASSISTANCE PROGRAM EVALUATION OF A FEDERAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION <i>Mário Wedney de Lima Moreira, Adriana Castro Araújo, Erica de Lima Gallindo</i> | 26 |
| ESTIMATION OF SCHOOL EFFICIENCY THROUGH DATA ENVELOPMENT ANALYSIS (DEA): CASE STUDY IN CEARÁ MUNICIPALITIES <i>Rita de Fátima Muniz, Wagner Bandeira Andriola, Sheila Maria Muniz</i> | 45 |
| FORMS OF ADMISSION TO STATE PUBLIC HIGHER EDUCATION <i>Regiane Moreira Dutra, Sueli Maria de Araújo Cavalcante</i> | 62 |
| QUOTA LAW AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ: THE GRADUATION SUCCESS RATE IN THE STUDIES WITH THE HIGHEST CUT-OFF SCORES <i>Adriana Castro Araújo, Tainah Pinheiro Moreira</i> | 81 |
| NATIONAL POLICY FOR THE ELDERLY: EVALUATION OF THE PROJECT “ACTIVE CITIZENSHIP: INTERACTION OF THE ELDERLY WITH THE UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO (UNEMAT)” <i>Roseli Ribeiro Mamede</i> | 97 |
| STUDENT RETENTION AT GRADUATION COURSES: A STUDY AT FEDERAL INSTITUTE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY OF CEARÁ <i>Leilane Lima Almeida Evangelista, Wagner Bandeira Andriola</i> | 120 |
| PUBLIC TRANSPARENCY IN BRAZILIAN FEDERAL UNIVERSITIES <i>Juliane Revoredo Aguiar Diógenes, Sueli Maria de Araújo Cavalcante, Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo</i> | 142 |
| A STUDY ON MORAL HARASSMENT AS PERCEIVED BY TECHNICAL STAFF IN HIGHER EDUCATION (PTES) AT THE UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO (UNEMAT) <i>Cristhiane Santana de Souza, João Welliandre Carneiro Alexandre, Juliana Vitória Vieira Mattiello da Silva</i> | 160 |

| | |
|--|-----|
| VALIDATION OF INDICATORS TO EVALUATE THE PERFORMANCE OF UNDERGRADUATE COURSE MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS <i>Fábio Iser, Rodrigo Bruno Zanin</i> | 179 |
|--|-----|

VARIA

| | |
|--|-----|
| SITUATED COGNITION: A NEW EDUCATIONAL APPROACH <i>Lúcio Teles, Zeli Isabel Ambrós</i> | 195 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| COMMUNITY SOCIAL PRACTICES AND CULTURE AS A AFFIRMATION IN THE EMANCIPATORY EDUCATION OF THE MST <i>Ângela Maria Bessa Linhares, Antonio Jeová Moura Sampaio, Rodrigo de Souza Oliveira</i> | 208 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| TEACHING IDENTITY: NOTES ON THE MULTIPLE REPRESENTATIONS OF THE SELF <i>Carlos Ian Bezerra de Melo, Silvina Pimentel Silva, Isabel Maria Sabino de Farias</i> | 227 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| PUBLIC POLICIES OF EARLY INTERVENTION FOR ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION <i>Fabiane Maia Garcia, Laura Silva Pinto, Aissa Thamy Alencar Mendes Braz</i> | 244 |
|--|-----|

Contenido

| | |
|-----------------|----|
| PREFÁCIO | 9 |
| EDITORIAL | 11 |

ARTICULOS

DOSSIER: POLÍTICAS PÚBLICAS ENFOCADAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y GESTIÓN UNIVERSITARIA

| | |
|--|-----|
| ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS GRADOS DE SATISFACCIÓN E IMPORTANCIA DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA FEDERAL <i>Maria Reijane de Morais Santos Rodrigues, João Welliandre Carneiro Alexandre, Maxweel Veras Rodrigues</i> | 14 |
| EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR FEDERAL <i>Mário Wedney de Lima Moreira, Adriana Castro Araújo, Erica de Lima Gallindo</i> | 26 |
| ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL DATA ENVELOPMENT ANALYSIS (DEA): ESTUDIO DE CASO EN MUNICIPIOS DE CEARÁ <i>Rita de Fátima Muniz, Wagner Bandeira Andriola, Sheila Maria Muniz</i> | 45 |
| FORMAS DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA ESTATAL <i>Regiane Moreira Dutra, Sueli Maria de Araújo Cavalcante</i> | 62 |
| LEY DE CUOTAS EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ: LA TASA DE ÉXITO DE GRADUACIÓN EN LAS CARRERAS CON MAYOR CALIFICACIÓN DE RECORTE <i>Adriana Castro Araújo, Tainah Pinheiro Moreira</i> | 81 |
| POLÍTICA NACIONAL DEL ANCIANO: EVALUACIÓN DEL PROYECTO “CIUDADANÍA ACTIVA: INTERACCIÓN DEL ANCIANO EN LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)” <i>Roseli Ribeiro Mamede</i> | 97 |
| RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE CEARÁ (IFCE) <i>Leilane Lima Almeida Evangelista, Wagner Bandeira Andriola</i> | 120 |
| TRANSPARENCIA PÚBLICA EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES BRASILEÑAS <i>Juliane Revoredo Aguiar Diógenes, Sueli Maria de Araújo Cavalcante, Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo</i> | 142 |
| UN ESTUDIO SOBRE EL ACOSO MORAL EN LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES TÉCNICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PTES) DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT) <i>Cristhiane Santana de Souza, João Welliandre Carneiro Alexandre, Juliana Vitória Vieira Mattiello da Silva</i> | 160 |

| | |
|--|-----|
| VALIDACIÓN DE INDICADORES PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO DE LA GESTIÓN DE CURSOS DE GRADUACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES) <i>Fábio Iser, Rodrigo Bruno Zanin</i> | 179 |
|--|-----|

VARIA

| | |
|---|-----|
| COGNICIÓN SITUADA: UN NUEVO ENFOQUE EDUCATIVO <i>Lúcio Teles, Zeli Isabel Ambrós</i> | 195 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| LAS PRÁCTICAS SOCIALES COMUNITARIAS Y LA CULTURA COMO AFIRMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA DEL MST <i>Ângela Maria Bessa Linhares, Antonio Jeová Moura Sampaio, Rodrigo de Souza Oliveira</i> | 208 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| IDENTIDAD DOCENTE: APUNTES SOBRE LAS MÚLTIPLES REPRESENTACIONES DEL YO <i>Carlos Ian Bezerra de Melo, Silvina Pimentel Silva, Isabel Maria Sabino de Farias</i> | 227 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN TEMPRANA PARA TEA EN EDUCACIÓN INFANTIL <i>Fabiane Maia Garcia, Laura Silva Pinto, Aissa Thamy Alencar Mendes Braz</i> | 244 |
|--|-----|

Prefácio

Com enorme satisfação, apresentamos o dossiê intitulado **Políticas Públicas voltadas à Educação Superior e Gestão Universitária**, como decorrência da acentuada carência de recursos humanos capacitados e preparados para atuar nas ações de (i) acompanhamento da implementação, (ii) monitoramento da execução e (iii) avaliação dos resultados e impactos decorrentes de Políticas Públicas. No Brasil, este cenário aprofundou-se durante a Pandemia da covid-19, sobretudo por conta das peculiaridades e das dinâmicas próprias destes empreendimentos sociais (Políticas Públicas), contribuindo, assim, para o incremento de tomadas de decisão inadequadas e irracionais, bem como para a má alocação de recursos orçamentários já tão escassos, sobretudo em épocas de crises de financiamento, como a que o país atravessa.

As Políticas Públicas compõem-se de ações implementadas pelo Estado, com orçamento público, que geralmente se voltam às áreas da Economia, da Educação, da Administração, do Direito, da Saúde, dentre outras. As Políticas Públicas que mais se aproximam da vida cotidiana são as Políticas Sociais, comumente organizadas em ações setoriais para o aprimoramento da oferta de bens e serviços de Saúde, Educação, Saneamento Básico, Transporte, Segurança, Geração de Emprego e Renda, etc. Vê-se, portanto, que as Políticas Públicas visam atender aos diversos interesses dos múltiplos setores da sociedade. Sua implementação depende da disponibilidade de recursos públicos, que são finitos e, em tempos de crise, escassos. Assim, faz-se mister que os cidadãos acompanhem a execução das Políticas Públicas, com duas justificativas para tal.

A primeira é o dever moral de acompanhar e fiscalizar o emprego dos recursos públicos por parte do Estado, com o fito de atingir os objetivos preconizados pela Constituição Federal, em especial a garantia do desenvolvimento nacional (Constituição Federal, art. 3.º, inciso II). Deve-se, pois, averiguar se as Políticas Públicas implementadas alcançam os objetivos de induzir o desenvolvimento econômico e social. A segunda justificativa orienta-se aos Gestores, cuja obrigação é estar sempre atento ao comportamento dos *stakeholders* (fornecedores, consumidores, governo, etc.).

Emerge, dessa forma, a sistemática de **Avaliação de Políticas Públicas**, cuja função central é proporcionar informações científicas, úteis e relevantes acerca do êxito da implementação das Políticas Públicas. Trata-se, em última instância, de uma ação racional para permitir o **Controle Social**, a partir do emprego de abordagens científicas que enfatizem a análise do contexto social, econômico, político, cultural e organizacional sob os quais as Políticas Públicas são levadas a efeito. O objetivo das ações avaliativas é aprimorar a implementação das Políticas Públicas e averiguar a adequação das práticas governamentais, tornando-as transparentes à sociedade.

Não obstante, trata-se de uma área complexa. Para se avaliar Políticas Públicas ou Programas Sociais delas decorrentes, faz-se necessário saber como e a partir de

que parâmetros foram formuladas, quais as bases valorativas que lhes dão sustentação, quais as aderências ou contradições existentes entre as bases conceituais, as estratégias de formulação e as de implementação.

Cabe observar que a avaliação de Políticas Públicas, de Programas Sociais e de Projetos é um mecanismo que contribui para o aperfeiçoamento do processo de tomada de decisões gerenciais, que possibilita conhecer os efeitos produzidos pelos Programas Sociais e Projetos. Assim sendo, é possível comparar a realidade observada com o plano de ações efetivado *a priori*, analisando as alterações nas principais variáveis envolvidas e identificando os impactos gerados nos estratos sociais que se pretendia atingir com a efetivação das Políticas Públicas.

Portanto, apoiar atividades voltadas à formação de Recursos Humanos altamente especializados na área de Avaliação de Políticas Públicas é um primeiro passo para mudar o cenário atual, em que o Estado se ressentia da ausência de ações voltadas ao monitoramento e à identificação dos impactos destes empreendimentos sociais. A partir desta constatação, surgiu a proposta de organizar o dossiê suprarreferido, como um veículo interdisciplinar para se discutir resultados de pesquisas científicas e propor estudos com foco nas Políticas Públicas, Avaliação de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, fomentando e consolidando a pesquisa, a inovação e a responsabilidade social.

Almejamos que as experiências e os resultados das pesquisas executadas contribuam para ampliar os horizontes pedagógicos em relação às Políticas Públicas e à Gestão Universitária.

Desejamos, desse modo, excelente e prazerosa leitura a todos!

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil

Prof. Dr. Oscar Maureira Cabrera
Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), Chile
(Organizadores)

Editorial

É com grande satisfação que apresentamos aos leitores o último número deste ano de 2022 da revista *Educação em Debate* (EemD). Com 44 anos de existência, é o periódico mais longevo no Nordeste na área de Educação. Apesar de alguns percalços, mantém-se uma publicação viva e atuante, disseminando o debate sobre variada temática no campo educacional.

Desde o ano passado, entramos num novo ciclo ao destinarmos o terceiro volume à seção de dossiê temático. Deste modo, neste terceiro quadrimestre, apresentamos um dossiê sobre POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À EDUCAÇÃO SUPERIOR E GESTÃO UNIVERSITÁRIA, organizado por professores com larga experiência nessa temática. Destacamos ainda que, de acordo com a política da nossa revista, recebemos artigos de pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior (IES) nacionais e estrangeiras (Portugal, Espanha, Canadá); reforçando assim o processo de internacionalização do nosso periódico. Em seguida ao dossiê, apresentamos ainda a seção *Varia*, composta por quatro artigos.

Seguiremos, numa ordem alfabética dos títulos dos artigos, começando pela seção relativa ao dossiê supracitado, seguindo também, em ordem alfabética, com a seção *Varia* contendo temas variados no campo da educação.

O primeiro artigo do dossiê tem o título de *Análise comparativa dos graus de satisfação e importância da qualidade de vida no trabalho em uma instituição pública federal*. Este estudo, de caráter quantitativo, tem como objetivo analisar os níveis de satisfação e os graus de importância atribuídos pelos servidores à Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) em uma instituição pública federal. Utiliza como ferramenta de coleta de dados um questionário baseado no Modelo de Walton, que identifica oito fatores relacionados à QVT. Para as interpretações e análises dos resultados foram aplicados os métodos de análise exploratória de dados.

O segundo artigo, *Avaliação do programa institucional de assistência estudantil de uma instituição federal de ensino superior*, compara diversas políticas de assistência estudantil com foco principal no pagamento de auxílios estudantis em pecúnia, envolvendo programas, projetos e ações que contribuem para o desenvolvimento integral e integrado do estudante em algumas instituições federais de ensino superior (IFES).

O terceiro artigo, *Estimação da eficiência escolar através do Data Envelopment Analysis (DEA): estudo de caso em municípios cearenses*, almeja demonstrar a aplicação da Análise Envoltória de Dados (DEA) enquanto metodologia que permite identificar fatores educacionais que precisam de atenção maior por parte dos gestores, para que as unidades escolares possam melhorar sua eficiência com os recursos disponíveis.

O quarto artigo, *Formas de ingresso no ensino superior público estadual*, tem como objetivo identificar as formas de ingresso das universidades públicas estaduais do país, que, na perspectiva de seus gestores, exprimem democratização e flexibilização de acesso ao ensino superior. Trata-se de um estudo de natureza

aplicada, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário para 16 Pró-Reitores de Ensino de Graduação.

O quinto artigo, *Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará: a taxa de sucesso da graduação nos cursos com as maiores notas de corte*, tem como objetivo analisar a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) nos cursos da Universidade Federal do Ceará (UFC) com as maiores notas de corte no Sistema de Seleção Unificado (SISU), comparando, entre si, as médias dos alunos cotistas e não cotistas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo quantitativa, cujos dados foram processados no *software* SPSS (v. 21.0) e apresentados por meio de estatística descritiva.

O sexto artigo, *Política Nacional do Idoso: avaliação do projeto “Cidadania ativa: interação do idoso junto à Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)”*, busca analisar as contribuições das ações extensionistas do projeto “Cidadania Ativa: Interação do Idoso junto à Universidade”, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - *Campus Sinop*, para a promoção da inserção social desse público. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e caracteriza-se como estudo de caso e pesquisa de campo.

O sétimo artigo, *Retenção discente no ensino superior: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)*, tem como objetivo analisar os fatores que contribuem para a retenção discente nos cursos de graduação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Pode ser classificada como descritiva, quanti-qualitativa e de campo. Teve como participantes os estudantes matriculados nos cursos de graduação que ultrapassaram o prazo regular para conclusão dos seus respectivos cursos. Adotou-se como instrumento de pesquisa um questionário eletrônico no qual se mensurou a percepção discente quanto à influência de cada fator para a retenção. Para análise, optou-se pelo uso de métodos estatísticos clássicos, tais como a análise exploratória e a inferência estatística.

O oitavo artigo, *Transparência pública nas universidades federais brasileiras*, busca investigar a transparência pública por meio da verificação das informações disponibilizadas nos portais eletrônicos das 68 universidades federais brasileiras e das respostas às perguntas direcionadas pelos cidadãos ao serviço de informação destas instituições.

O nono artigo, *Um estudo sobre o assédio moral na percepção dos profissionais técnicos da educação superior (PTES) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)*, tem o objetivo de investigar a percepção de entendimento dos Profissionais Técnicos da Educação Superior (PTES), da Universidade do Estado de Mato Grosso - Professor Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), a respeito do assédio moral. É uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, em que se empregou o Método de Delphi numa amostra intencional não probabilística composta por 39 colaboradores, a partir da aplicação de um questionário aberto enviado por *e-mail*.

O décimo e último artigo do dossiê, *Validação de indicadores para avaliar o desempenho da gestão de cursos de graduação em instituições de ensino superior (IES)*, visa validar um conjunto de indicadores para avaliar as ações de gestão do ensino de graduação propostos para uso na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, do tipo exploratória e estudo de caso. O processo de validação foi realizado por meio da avaliação de uma amostra composta por cinco especialistas conhece-

dores tanto da dimensão ensino de graduação quanto da realidade institucional da referida universidade.

Na seção VARIA, temos os seguintes artigos.

A cognição situada: uma nova abordagem educacional é o tema do primeiro artigo da seção *Varia*. Esse estudo tem por objetivo explorar o novo conceito de cognição situada e discutir conceitos-chave desta nova abordagem. Busca, ademais, apresentar e discutir as propostas de novos métodos em educação dos pesquisadores desta área. Como metodologia de estudo, faz-se uso de pesquisa bibliográfica em artigos científicos nacionais e internacionais, além de teses de doutorado. Na pesquisa sobre a cognição situada, esta é considerada a partir de seu contexto, sua cultura e atividade realizada.

O segundo artigo, *As práticas sociais comunitárias e a cultura como afirmação na educação emancipatória do MST*, consiste em um estudo sobre as Práticas Sociais Comunitárias (PSCs), um componente curricular integrador da parte diversificada do currículo do Ensino Médio na Escola do Campo no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (CE). Nessa interação, propõe-se investigar as PSCs como programa político-pedagógico que contribui para a compreensão crítica da realidade social do território e levanta contribuições sobre a participação dos estudantes na articulação da escola com as lutas do campo. Ao buscar compreender a realidade sob um prisma gramsciano, o artigo traz como contradição a ser superada as adversidades que marcam a educação emancipatória do MST diante da conjuntura de um Estado autoritário. Desse modo, busca avaliar o efeito da experiência do MST na escola a partir das PSCs como instrumental capaz de reverberar junto aos estudantes uma formação crítica e cidadã.

O terceiro artigo, *Identidade docente: apontamentos sobre as múltiplas representações do Eu*, tem por objetivo discutir a identidade profissional docente (IPD) a partir do conceito de identidade, sob as óticas sociológica, psicossocial e profissional. O debate proposto intenciona, dessa forma, contribuir com pesquisas sobre identidade docente, considerando a complexidade desse objeto de estudo e demarcando elementos fundantes das discussões sobre processos identitários de professores.

O quarto artigo, *Políticas públicas da intervenção precoce para o transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil*, busca discutir os resultados de uma pesquisa ainda em andamento, com o objetivo de entender os conceitos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de sua intervenção precoce, assim como conhecer a história e os marcos legais da estimulação precoce no contexto escolar. A abordagem metodológica adotada para a análise é de natureza qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental.

Por fim, agradecemos a todos os que contribuíram para esta edição da revista, especialmente os organizadores deste dossiê, os autores, os revisores, os pareceristas e os técnicos.

Uma boa leitura a todos(as).

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes – UFC
Editora responsável pela revista Educação em Debate

ANÁLISE COMPARATIVA DOS GRAUS DE SATISFAÇÃO E IMPORTÂNCIA DA QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL

*Maria Reijane de Moraes Santos Rodrigues**, *João Welliandre Carneiro Alexandre***,
*Maxweel Veras Rodrigues****

RESUMO

As constantes transformações que ocorrem no mundo impõem às organizações mudanças contínuas em seus modos de gestão, o que exige, cada vez mais, profissionais capacitados para atenderem à demanda do mercado. Mas, ao se tornarem mais produtivas e competitivas, as organizações constataam maior adoecimento físico e psicológico de seus profissionais. Neste contexto, surge a necessidade de investimento na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) para minimizar e erradicar tais efeitos negativos. Diversos conceitos são atribuídos à QVT; no entanto, por ser um tema complexo não há um consenso acerca de sua definição. Modelos avaliativos de QVT surgem, principalmente, a partir da década de 1970 e, atualmente, ainda se destacam como referência. Nessa linha de pesquisa, este estudo, de caráter quantitativo, tem como objetivo analisar os níveis de satisfação e os graus de importância atribuídos pelos servidores à QVT em uma instituição pública federal. Utiliza-se como ferramenta de coleta de dados um questionário baseado no Modelo de Walton, que identifica oito fatores relacionados à QVT. Para as interpretações e análises dos resultados foram aplicados os métodos de análise exploratória de dados. A partir dos resultados obtidos, revelou-se que para todos os fatores o grau de satisfação dos servidores está em discordância negativa em relação ao grau de importância. Conclui-se, portanto, que esses fatores apresentam uma deficiência em relação à QVT e que este déficit resulta de um desequilíbrio entre as reais necessidades dos servidores, dada a importância que atribuem à QVT, e o não atendimento destas pela instituição pesquisada.

Palavras-chave: grau de satisfação; grau de importância; QVT.

* Psicóloga, Servidora Pública Federal do Departamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS). Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Correio eletrônico: maria.reijane@dnocs.gov.br.

** Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: 0000-0002-3697-0506. Correio eletrônico: jwca@gmail.com.

*** Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: 0000-0003-1999-6832. Correio eletrônico: maxweelveras@gmail.com.

COMPARATIVE ANALYSIS OF DEGREES OF SATISFACTION AND IMPORTANCE OF QUALITY OF WORK LIFE IN A FEDERAL PUBLIC INSTITUTION

ABSTRACT

The constant transformations that occur in the world impose on organizations continuous changes in their management methods, which increasingly require trained professionals to meet market demand. However, as organizations become more productive and competitive, they notice more physical and psychological illness among their professionals. In such context, there emerges a need to invest in Quality of Work Life (QWL) to minimize and eradicate such negative effects. Several concepts are attributed to QWL; however, as it is a complex topic, there is no consensus on its definition. QWL evaluative models emerged mainly from the 1970s onwards and still stand out as a reference at present. In this line of research, this quantitative study aims to analyze the levels of satisfaction and the degrees of importance attributed by public servants to QWL in a federal public institution. A questionnaire based on the Walton Model is used as a data collection tool, which identifies eight factors related to QWL. For the interpretation and analysis of the results, methods of exploratory data analysis were applied. The obtained results revealed that, for all factors, the degree of satisfaction of the public servers is in negative disagreement in relation to the degree of importance. It is therefore concluded that these factors present a deficiency in relation to QWL, and that such deficit results from an imbalance between the real needs of the public servants, given the importance they attribute to QWL, and the non-fulfillment of such needs by the researched institution.

Keywords: *degree of satisfaction; degree of importance; QWL.*

ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS GRADOS DE SATISFACCIÓN E IMPORTANCIA DE LA CALIDAD DE VIDA EN EL TRABAJO EN UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA FEDERAL

RESUMEN

Las constantes transformaciones que ocurren en el mundo imponen a las organizaciones continuos cambios en sus métodos de gestión, lo que requiere cada vez más de profesionales capacitados para atender la demanda del mercado. Sin embargo, a medida que las organizaciones se vuelven más productivas y competitivas, notan mayores padecimientos físicos y psicológicos entre sus profesionales. En este contexto, existe la necesidad de invertir en Calidad de Vida en el Trabajo (CVT) para minimizar y erradicar tales efectos negativos. Se atribuyen varios conceptos a CVT; sin embargo, por tratarse de un tema complejo, no existe consenso sobre su definición. Los modelos evaluativos de CVT surgieron, principalmente, a partir de la década de 1970 y, en la actualidad, siguen destacando como referencia. En esta línea de investigación, este estudio cuantitativo tiene como

objetivo analizar los niveles de satisfacción y los grados de importancia atribuidos por los servidores públicos a la CVT en una institución pública federal. Se utiliza como herramienta de recolección de datos un cuestionario basado en el Modelo de Walton, que identifica ocho factores relacionados con la CVT. Para la interpretación y análisis de los resultados se aplicaron métodos de análisis exploratorio de datos. De los resultados obtenidos se reveló que para todos los factores el grado de satisfacción de los servidores se encuentra en desacuerdo negativo en relación al grado de importancia. Se concluye, por tanto, que estos factores presentan una deficiencia en relación a la CVT y que este déficit resulta de un desequilibrio entre las necesidades reales de los servidores, dada la importancia que atribuyen a la CVT, y el incumplimiento de estas por parte de los investigados.

Palabras clave: grado de satisfacción; grado de importancia; CVT.

1 INTRODUÇÃO

As inovações tecnológicas que ocasionam as constantes transformações que vêm ocorrendo no cenário organizacional impõem às organizações mudanças contínuas em seus modos de gestão (ANDRIOLA, 1999). A fim de se adaptarem às exigências dessa nova conjuntura, as organizações demandam profissionais mais capacitados tecnologicamente, aptos a trabalharem em equipe e hábeis em lidar com situações inusitadas, enfim, multiprofissionais (ANDRIOLA, 2000).

No entanto, ao se tornarem mais produtivas e competitivas, estas organizações sentem os impactos negativos resultantes dessas mudanças, principalmente no aspecto da qualidade de vida, pois constatam mais adoecimento físico e psicológico nos trabalhadores (ARAÚJO *et al.*, 2019).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), a concepção de saúde não se restringe apenas à ausência de doenças, mas é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, onde se destacam, portanto, as dimensões socioeconômicas, educacionais, psicossociais, políticas, ambientais, inclusive as vivências no ambiente do trabalho (PASQUALI *et al.*, 1994).

Levando-se em consideração que o trabalho representa um espaço significativo na vida do homem, faz-se necessário conhecer os fatores que influenciam as condições do seu ambiente de trabalho uma vez que, além da remuneração, ele busca sua satisfação profissional e pessoal. Nesse sentido, a qualidade de vida no trabalho (QVT) apresenta-se como fator importante na promoção de bem-estar do trabalhador, tendo em vista que favorece um bom desempenho profissional.

De acordo com Ferreira (2015), a maioria dos serviços e práticas de QVT implementada nas organizações é de caráter assistencialista, e tais ações podem ser denominadas como uma perspectiva de QVT do tipo “restauração corpo-mente” do público-alvo: os trabalhadores.

Nesse cenário, faz-se necessário que a QVT não se reduza a programas internos que visem apenas os aspectos de saúde ou lazer, mas possa ser discutida num sentido mais amplo, incluindo a qualidade das relações de trabalho e suas consequências na saúde das pessoas e da organização (VENSON *et al.*, 2013 *apud* ALVES; CORREIA; SILVA, 2019).

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo analisar os níveis de satisfação e os graus de importância atribuídos pelos servidores (incluindo-se gestores e terceirizados) à QVT em uma instituição pública.

2 CONCEITOS ASSOCIADOS À QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO

Qualidade de Vida (QV) é a percepção de bem-estar que reflete um conjunto de parâmetros individuais, socioculturais e ambientais que caracterizam as condições em que vive o ser humano (NAHAS, 2006).

Nessa perspectiva, o homem é visto como um complexo biopsicossocial e organizacional (BPSO) que busca o seu bem-estar em todas as dimensões nas quais está inserido, visando uma melhor qualidade de vida (LIMONGI-FRANÇA, 2010).

Oliveira e Limongi-França (2005) corroboram esse conceito ao destacarem que, ao se focar a QV, existe uma linha tênue entre questões de trabalho e questões de vida em família e em comunidade, tendo em vista que ambas devem garantir e promover a qualidade do bem-estar geral do homem.

A denominação Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) surgiu em meados da década de 1950, ascendendo na década de 1960, por meio de estudos científicos e dos movimentos sociais que buscavam formas de melhorar as condições de trabalhos e teve seu ápice em meados da década de 1970, quando as inovações fordistas-tayloristas cedem espaço ao paradigma de gestão flexível da era toyotista (FERREIRA, 2012).

Nas últimas décadas, vários estudiosos conceituaram a QVT e alguns criaram modelos para sua avaliação. Na visão de Fernandes (1996), não há como se atribuir uma definição consensual sobre QVT, pois o conceito engloba atos legislativos que protegem o trabalhador e o atendimento das necessidades e aspirações humanas.

Para Coutinho (2009), inicialmente, as ações de QVT tinham uma abordagem de caráter sociotécnico, ou seja, enfatizavam apenas as relações entre indivíduo, trabalho e organização. Posteriormente, acrescentou-se um olhar mais humanizado e passou-se a abordar, também, o bem-estar e a saúde do trabalhador, ressaltando-se a motivação e satisfação deles no trabalho.

Limongi-França (2010) afirma que a QVT é um tema discutido dentro de um enfoque multidisciplinar humanista com visões e definições multifacetadas, acarretando implicações éticas, políticas e de expectativas pessoais. Em contraposição a práticas assistencialistas e hegemônicas, Ferreira (2012) apresenta uma nova abordagem de QVT, de natureza contra-hegemônica e caráter preventivo, que visa remover os fatores causadores de mal-estar nos ambientes de trabalho, resultante de uma ação conjunta entre organização e trabalhadores.

Diversos modelos de avaliação de QVT foram desenvolvidos ao longo dos anos e alguns deles ainda são considerados relevantes nos estudos atuais por apresentarem fatores influenciadores na avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho. Dentre as abordagens existentes e mais utilizadas na literatura, destacam-se as desenvolvidas por Hackman e Oldham (1975), Nadler e Lawler (1983, 1989), Westley (1979), Werther e Davis (1983) e Walton (1973).

Por ser bastante completo e amplo e pelo alcance de seus critérios, o Modelo de Walton (1973) é um dos mais utilizados na avaliação de QVT, pois identifica

oito fatores conceituais com suas respectivas dimensões (conforme Quadro 1). O modelo destaca questões elementares do ambiente laboral incluindo fatores higiênicos, condições físicas, aspectos relacionados à segurança e remuneração, bem como questões relativas à satisfação individual e de autorrealização.

Verifica-se que a QVT está diretamente relacionada à satisfação do indivíduo dentro e fora de seu ambiente de trabalho. Certas variáveis como remuneração, relações interpessoais e valorização do trabalho, quando associadas a aspectos da vida pessoal, influenciam a qualidade de vida no trabalho.

Os investimentos em QVT ganham mais relevância no âmbito privado em detrimento do público, tendo em vista que, ao proporcionarem melhores condições no ambiente de trabalho, as organizações privadas são beneficiadas com o aumento da produtividade e, conseqüentemente, da lucratividade. De acordo com Limongi-França *et al.* (2010, p. 3), “[...] se na iniciativa privada o assunto ainda tem a ganhar destaque e espaço, nos setores públicos essa necessidade ainda é maior. Poucos são os estudos publicados quanto a QVT de servidores públicos”.

Com efeito, Ferreira (2009) afirma que, em se tratando da QVT no setor público, ainda permanece uma questão incipiente e um campo científico de interesse restrito, quando se compara a temática da QVT no setor privado que tem tido historicamente maior inserção e presença.

No entanto, ante as inovações e transformações ocorridas no mundo do trabalho, inclusive nas relações trabalhistas, surgem novos desafios, não somente na esfera privada, mas, também, aos órgãos públicos, tornando-se imprescindíveis mudanças em seus objetivos e estruturas para melhor atender às demandas dos usuários e servidores.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

A metodologia adotada nesta pesquisa se classifica como exploratória, descritiva, aplicada e quantitativa. Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2010), no qual se conhece uma situação pontual de servidores sobre a QVT em seu ambiente de trabalho.

A pesquisa foi realizada em uma autarquia federal atuante no Nordeste e Norte de Minas Gerais que tem como objetivo a minimização dos efeitos da seca no semiárido brasileiro. Sua estrutura é composta por uma Diretoria Geral (DG), três Diretorias Adjuntas (Diretoria Administrativa - DA, Diretoria de Infraestrutura Hídrica - DI e Diretoria de Produção - DP), nove Coordenadorias Estaduais (localizadas em todos os estados nordestinos e norte de Minas Gerais) e uma Representação no Distrito Federal.

A população deste estudo restringiu-se à Administração Central, sede do órgão, localizada na cidade de Fortaleza, definida, principalmente, por sediar todas as diretorias e a Coordenadoria Estadual do Ceará (CEST/CE), onde trabalham 424 servidores, e pela facilidade de acesso aos dados, visto que existem coordenadorias em outros estados do Nordeste (o número total de servidores ativos da instituição é de aproximadamente 1.574).

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário adaptado do modelo de Walton (1973), um dos mais utilizados em pesquisas na área da QVT. O tamanho

amostral final foi de 189 servidores, para um erro de 7,1 pontos percentuais e 95% de nível de confiança. O questionário foi composto de duas partes: a primeira contendo 6 questões para caracterização de dados sociodemográficos e profissio- gráficos dos participantes e a segunda parte constituiu-se de um questionário com 31 sentenças fechadas, agrupadas em categorias, conforme o Quadro 1 que apre- senta os fatores e dimensões do modelo de Walton e as correspondentes sentenças definidas no questionário.

Para uma melhor categorização, foram consideradas para o grau de satis- fação e de importância médias acima de 3, com tendência à satisfatória e impor- tante, respectivamente, e abaixo de 3, com tendência à insatisfatória e não impor- tante, respectivamente.

Quadro 1 – Adaptação do Modelo de Walton

| Fatores do Modelo de Walton | Dimensões do Modelo de Walton | Fatores correspondentes ao Modelo de Walton na pesquisa | Dimensões correspondentes ao Modelo de Walton na pesquisa |
|--|---------------------------------------|---|---|
| 1. Compensação justa e adequada | 1.1 Renda adequada ao trabalho | 1. Em relação ao seu salário qual o nível de satisfação e importância para a QVT | 1.1 Seu salário atual. |
| | 1.2 Equidade interna | | 1.2 Seu salário se comparado com o dos seus colegas |
| | 1.3 Equidade externa | | 1.3 Seu salário se comparado com o de profissionais externos à sua organização |
| 2. Segurança e saúde nas condições de trabalho | 2.1 Jornada de trabalho | 2. Em relação à segurança e as condições de trabalho qual o nível de satisfação e importância para a QVT | 2.1 A jornada de trabalho diária (8h) . |
| | 2.2 Ambiente físico seguro e saudável | | 2.2 A segurança e salubridade (condições de trabalho/ espaço físico) em seu ambiente de trabalho. |
| 2.3 O mobiliário e os materiais de consumo ofertados. | | | |
| 2.4 Os equipamentos tecnológicos disponibilizados. | | | |
| 2.5 As instalações sanitárias disponíveis. | | | |
| 3. Oportunidade imediata para utilização e desenvolvimento das capacidades humanas | 3.1 Autonomia | 3. Em relação à oportunidade imediata para utilização e desenvolvimento das capacidades humanas qual o grau de satisfação e grau de importância | 3.1 As atividades que realiza |
| | 3.2 Significado da tarefa | | 3.2 A identificação com as atividades que realiza. |
| | 3.3 Identidade da tarefa | | 3.3 Com a autonomia em suas tarefas no trabalho. |
| | 3.4 Variedade de habilidades | | 3.4 Com a responsabilidade que lhe é conferida na realização das tarefas. |
| | 3.5 Retroinformação | | 3.5. Com sua avaliação de desempenho. |
| 4. Oportunidade futura para crescimento contínuo e garantia profissional | 4.1 Possibilidade de carreira | 4. Em relação à oportunidade futura para crescimento contínuo e garantia profissional, qual o nível de satisfação e grau de importância | 4.1 As oportunidades de crescimento profissional. |
| | 4.2 Crescimento profissional | | 4.2 A oferta de treinamentos e capacitação profissional. |
| | 4.3 Segurança de emprego | | 4.3 Incentivo para estudos externos (cursos universitários, pós-graduação, línguas, etc.) |

(continuação Quadro 1)

| Fatores do Modelo de Walton | Dimensões do Modelo de Walton | Fatores correspondentes ao Modelo de Walton na pesquisa | Dimensões correspondentes ao Modelo de Walton na pesquisa |
|---|--|--|---|
| 5. Integração social na organização | 5.1 Igualdade de oportunidades | 5. Em relação à Integração Social na organização, qual o nível de satisfação e grau de importância | 5.1 O tratamento dado em relação à condição social, raça, sexo, religião. |
| | 5.2 Relacionamento | | 5.2 O relacionamento entre colegas de trabalho. |
| | 5.3 Senso comunitário | | 5.3 O relacionamento entre as chefias e os subordinados. |
| 5.4 O reconhecimento e valorização de suas ideias e iniciativas pela organização. | | | |
| 6. Constitucionismo | 6.1 Respeito às leis e aos direitos trabalhistas | 6. Em relação ao Constitucionismo, qual o nível de satisfação e grau de importância para a QVT | 6.1 O respeito à liberdade de expressão |
| | 6.2 Privacidade pessoal | | 6.2 O respeito à individualidade das pessoas. |
| | 6.3 Liberdade de expressão | | 6.3 As regras e normas internas da organização. |
| | 6.4 Normas e rotinas | | 6.4 O respeito às leis trabalhistas. |
| 7. Trabalho e espaço total da vida | 7.1 Papel balanceado do trabalho | 7. Em relação ao espaço que trabalho ocupa na sua vida, qual o nível de satisfação e grau de importância | 7.1 A influência sobre sua vida familiar |
| | | | 7.2 A influência sobre seu lazer |
| | | | 7.3 A influência sobre seu descanso |
| 8. Relevância social do trabalho | 8.1 Imagem da empresa | 8. Em relação à relevância social do trabalho, qual o nível de satisfação e grau de importância | 8.1. O orgulho em trabalhar na organização. |
| | 8.2 Responsabilidade social pelos serviços | | 8.2. A imagem que a sociedade tem da organização. |
| | 8.3 Responsabilidade social pelos empregados | | 8.3. A responsabilidade social de sua organização. |
| | | | 8.4. A política de recursos humanos da organização. |

Fonte: elaborado pelos autores.

A aplicação do questionário e a coleta de dados ocorreram em um período de 30 dias, através de abordagens grupais e individuais, nos turnos manhã e tarde. Para as interpretações e análises dos resultados foram aplicados os métodos estatísticos de análise exploratória de dados, consoante os princípios da psicometria moderna (ANDRIOLA, 2009) e as ideias de Andriola (2022).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este item apresenta a análise global dos resultados dos graus de satisfação e importância atribuídos à QVT apresentados na Tabela 1.

Com relação ao fator **salário**, observa-se que, embora os servidores tenham atribuído a maior média (2,52) ao grau de satisfação para a dimensão **salário atual**, ao se comparar com o grau de importância, esta dimensão mostra a maior diferença negativa entre os graus de satisfação e importância (-0,96), demonstrando

que, na realidade, dentro desta análise comparativa a dimensão salário atual tem alta representatividade na percepção dos servidores, os quais não estão sendo atendidos em suas necessidades referentes a este fator. Nesta mesma perspectiva, observa-se que a menor diferença entre as médias corresponde à dimensão **salário comparado com o dos colegas** (-0,67), revelando que mesmo os servidores não estando tão satisfeitos com os seus salários, o peso dos salários dos outros profissionais na mesma função não afeta na satisfação na QVT.

Em se tratando do fator **segurança e condições de trabalho**, verifica-se que a maior diferença entre as médias dos graus de satisfação e graus de importância (-0,79) ocorre na dimensão **equipamentos tecnológicos disponibilizados**, assim, percebe-se uma diferença considerável com relação ao grau de satisfação. Isto significa que os servidores não estão sendo atendidos de forma adequada nas necessidades no que se refere aos equipamentos tecnológicos.

No tocante à **oportunidade imediata**, este fator obtém a maior média com relação ao grau de satisfação, por outro lado, é o fator que apresenta as menores diferenças, entre os graus de satisfação e graus de importância, implicando em um provável equilíbrio entre os níveis de satisfação e de importância. Observa-se, ainda, que a menor diferença corresponde à **dimensão responsabilidade que lhe conferida** (-0,27). Este resultado pressupõe que os servidores têm espaço na instituição para desenvolverem suas potencialidades obtendo certo grau de autonomia e identificação com as atividades que executam.

Tabela 1 – Análise dos fatores e dimensões da QVT em termos dos graus de satisfação e importância

| FATORES E DIMENSÕES | Grau de satisfação | | Grau de importância | |
|---|--------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão |
| 1. Em relação ao seu salário: | | | | |
| 1.1 Seu salário atual. | 2,52 | 0,80 | 3,48 | 0,61 |
| 1.2 Seu salário se comparado com o dos seus colegas | 2,48 | 0,82 | 3,15 | 0,77 |
| 1.3 Seu salário se comparado com o de profissionais externos à sua organização | 2,41 | 0,89 | 3,20 | 0,83 |
| MÉDIA GERAL | 2,47 | | 3,28 | ----- |
| 2. Em relação à segurança e as condições de trabalho: | | | | |
| 2.1 A jornada de trabalho diária (8h) . | 2,81 | 0,75 | 3,26 | 0,63 |
| 2.2 A segurança e salubridade (condições de trabalho/espço físico) em seu ambiente de trabalho. | 2,96 | 0,79 | 3,48 | 0,67 |
| 2.3 O mobiliário e os materiais de consumo ofertados. | 2,75 | 0,77 | 3,40 | 0,68 |
| 2.4 Os equipamentos tecnológicos disponibilizados. | 2,60 | 0,82 | 3,39 | 0,73 |
| 2.5 As instalações sanitárias disponíveis. | 2,87 | 0,76 | 3,45 | 0,69 |
| MÉDIA GERAL | 2,80 | | 3,40 | ----- |
| 3. Em relação à oportunidade imediata para utilização e desenvolvimento das capacidades humanas: | | | | |
| 3.1 As atividades que realiza | 3,04 | 0,68 | 3,52 | 0,64 |
| 3.2 A identificação com as atividades que realiza. | 3,15 | 0,71 | 3,54 | 0,62 |
| 3.3 Com a autonomia em suas tarefas no trabalho. | 2,96 | 0,77 | 3,44 | 0,62 |
| 3.4 Com a responsabilidade que lhe é conferida na realização das tarefas. | 3,25 | 0,69 | 3,52 | 0,58 |
| 3.5. Com sua avaliação de desempenho. | 3,18 | 0,70 | 3,56 | 0,60 |
| MÉDIA GERAL | 3,12 | | 3,52 | ----- |
| 4. Em relação à oportunidade futura para crescimento contínuo e garantia profissional: | | | | |

(continuação Tabela 1)

| FATORES E DIMENSÕES | Grau de satisfação | | Grau de importância | |
|---|--------------------|---------------|---------------------|---------------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão |
| 4.1 As oportunidades de crescimento profissional. | 2,31 | 0,91 | 3,55 | 0,63 |
| 4.2 A oferta de treinamentos e capacitação profissional. | 2,26 | 0,89 | 3,51 | 0,74 |
| 4.3 Incentivo para estudos externos (cursos universitários, pós-graduação, línguas, etc.) | 2,03 | 0,92 | 3,51 | 0,73 |
| MÉDIA GERAL | 2,20 | | 3,52 | ----- |
| 5. Em relação à Integração Social na organização: | | | | |
| 5.1 O tratamento dado em relação à condição social, raça, sexo, religião. | 3,13 | 0,73 | 3,58 | 0,59 |
| 5.2 O relacionamento entre colegas de trabalho. | 3,24 | 0,68 | 3,72 | 0,49 |
| 5.3 O relacionamento entre as chefias e os subordinados. | 3,18 | 0,78 | 3,66 | 0,55 |
| 5.4 O reconhecimento e valorização de suas ideias e iniciativas pela organização. | 2,72 | 0,90 | 3,56 | 0,65 |
| MÉDIA GERAL | 3,07 | | 3,63 | ----- |
| 6. Em relação ao Constitucionalismo: | | | | |
| 6.1 O respeito à liberdade de expressão | 3,06 | 0,70 | 3,57 | 0,56 |
| 6.2 O respeito à individualidade das pessoas. | 3,00 | 0,74 | 3,59 | 0,55 |
| 6.3 As regras e normas internas da organização. | 2,80 | 0,77 | 3,50 | 0,57 |
| 6.4 O respeito às leis trabalhistas. | 3,01 | 0,76 | 3,58 | 0,60 |
| MÉDIA GERAL | 2,97 | | 3,56 | ----- |
| 7. Em relação ao espaço que trabalho ocupa na sua vida: | | | | |
| 7.1 A influência sobre sua vida familiar | 3,15 | 0,63 | 3,52 | 0,59 |
| 7.2 A influência sobre seu lazer | 2,97 | 0,71 | 3,47 | 0,58 |
| 7.3 A influência sobre seu descanso | 3,03 | 0,71 | 3,54 | 0,57 |
| MÉDIA GERAL | 3,05 | | 3,51 | ----- |
| 8. Em relação à relevância social do trabalho: | | | | |
| 8.1. O orgulho em trabalhar na organização. | 3,41 | 0,69 | 3,70 | 0,49 |
| 8.2. A imagem que a sociedade tem da organização. | 2,40 | 0,85 | 3,54 | 0,62 |
| 8.3. A responsabilidade social de sua organização. | 2,98 | 0,78 | 3,60 | 0,56 |
| 8.4. A política de recursos humanos da organização. | 2,66 | 0,81 | 3,54 | 0,64 |
| MÉDIA GERAL | 2,86 | | 3,60 | ----- |

Fonte: elaborada pelos autores.

O fator **oportunidade futura** é considerado como o mais crítico da pesquisa uma vez que todas as dimensões obtêm diferenças expressivas entre os graus de satisfação e os graus de importância, se destacando o **incentivo para estudos externos** que apresenta diferença de -1,48. Em seguida aparece a dimensão **oferta de treinamentos e capacitação** com diferença de -1,25 e, por último, a dimensão **oportunidades de crescimento profissional** que apresenta diferença de -1,24. Isto significa que os servidores não estão sendo atendidos pela instituição em suas necessidades de crescimento, tanto em termos pessoais e intelectuais como profissional, haja vista este setor apresentar a menor média geral de satisfação e a maior diferença entre os graus de satisfação e importância da QVT.

O fator **integração social** apresenta média geral 3,07, para o grau de satisfação, sendo a dimensão com menor média e, portanto, a mais crítica, o **reconhecimento e valores das suas ideias** (média 2,72). Com este resultado pressupõe-se que esta dimensão é a que está sendo menos atendida, o que se configura em mais um fator crítico da QVT na instituição pesquisada.

Com relação ao **constitucionalismo**, observa-se que a **dimensão regras e normas internas da organização** obtém a maior diferença entre os graus de satisfação e os graus de importância (-0,70) dentre as demais. Percebe-se que embora esta dimensão apresente uma das mais baixas médias do grau de importância (3,50), essa diferença considerável implica que os servidores não se sentem atendidos com relação aos aspectos relacionados às normatizações da instituição. Por outro lado, percebe-se que os servidores estão sendo atendidos no que diz respeito à **dimensão liberdade de expressão** tendo em vista ter obtido a menor diferença (-0,51).

No que se refere ao **espaço que o trabalho ocupa na vida**, não se observam diferenças tão significativas entre os graus de satisfação e os graus de importância. De forma geral, esses resultados parecem refletir que o trabalho não tem uma forte interferência negativa na vida pessoal dos servidores e há espaço para a família, amigos e divertimentos após a jornada de trabalho.

Quanto à **relevância social do trabalho**, este fator apresenta dois pontos críticos: as dimensões **imagem que a sociedade tem da organização**, cuja diferença entre as médias dos graus de satisfação e graus de importância é a maior (-1,14) e **política de recursos humanos** que apresenta, também, uma diferença considerável (-0,88).

Isto significa que há satisfação em fazer parte da instituição, mas existe descontentamento com relação à sua responsabilidade social e a imagem que a sociedade tem da mesma. Esse é um dado relevante, pois afeta a credibilidade da instituição e de seus servidores. No que concerne à política de recursos humanos as ações, em sua maioria, dependem das decisões do governo federal.

Dentro de uma análise global, nota-se, portanto, que, com relação ao grau de satisfação, dos oito fatores relacionados apenas três deles, **oportunidade imediata** (média 3,12), **integração social** (média 3,07) e **espaço que o trabalho ocupa na sua vida** (média 3,05), alcançam média acima de 3 (satisfatória), com destaque para o fator **oportunidade imediata** que obtém a maior média. Este resultado indica que a maioria dos participantes mostra-se satisfeita com a responsabilidade e confiança que lhe são atribuídas quando da realização de suas atividades.

Por outro lado, o fator **oportunidade futura** (média 2,20) pontua a menor média em relação às demais, o que demonstra insatisfação por parte dos participantes quanto aos incentivos ofertados pela instituição para capacitação e crescimento profissional.

Quanto ao grau de importância, verifica-se que todos os fatores estão com média acima de 3, significando que tais fatores são percebidos como fundamentais para a conquista da QVT em um ambiente de trabalho.

5 CONCLUSÃO

Com base nos resultados apresentados, observa-se que, para todos os fatores, a pesquisa revela que o grau de satisfação dos servidores está em discordância negativa em relação ao grau de importância, conclusão essa, consequência do fato de que as médias dos fatores dos graus de satisfação são menores para as médias dos graus de importância.

Constata-se que este déficit resulta de um desequilíbrio entre as reais necessidades dos servidores, dada a importância que atribuem à QVT e o não atendimento das mesmas pela instituição. Observa-se, ainda, através da sequência de análises, que o fator mais crítico da pesquisa é o que se refere à **oportunidade futura**, uma vez que em todas as dimensões há diferenças expressivas entre os graus de satisfação e os graus de importância.

Evidencia-se, portanto, neste estudo, ser imprescindível a efetivação de ações que visem melhorias na QVT da instituição pesquisada com o objetivo de minimizar os fatores críticos que causam insatisfação em relação à QVT. Ainda, como sugestão, que seja implementado um Programa de Qualidade de Vida no Trabalho (PQVT) na instituição, com a participação efetiva dos servidores que sabem e sentem o que lhes causam bem-estar e mal estar no ambiente de trabalho, em consonância com as ideias de Nunes *et al.* (2015), bem como Lavor *et al.* (2015).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. G.; FRANÇA, LIMONGI, A. C. Estratégias de recursos humanos e gestão da qualidade de vida no trabalho: o stress e a expansão do conceito de qualidade total. *Revista de Administração*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 40-51, abr./jun. 1998.

ALVES, C. R. A.; CORREIA, A. M. M.; SILVA, A. M. Qualidade de vida no trabalho (QVT): um estudo em uma instituição federal de ensino superior. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, v. 12, n. 12, p. 205-227, jan./abr. 2019.

ANDRIOLA, W. B. Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características. *Educación em Debate*, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 7-14, 2000.

ANDRIOLA, W. B. Escala para avaliar a qualidade da mediação docente em ambiente universitário: adaptação cultural e evidências de validade. *Perspectivas* (online), Florianópolis, v. 40, p. 1-19, 2022.

ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999.

ARAÚJO, S. A. L.; ANDRIOLA, W. B.; CAVALCANTE, S. M.; CORRÊA, D. M.. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 722-743, 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009. Dispõe sobre o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal - SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 mar. 201 Brasília, DF. 2009.

COUTINHO, M. L. G. *Práticas de gestão de projetos em programas de qualidade de vida no trabalho*. 2009. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-11092009-110011/>. Acesso em: 5 jan. 2015.

- FERNANDES, E. da C. *Qualidade de vida no trabalho: como medir para melhorar*. Salvador: Casa da Qualidade, 1996.
- FERREIRA, M. C. *Qualidade de vida no trabalho: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores*. 2. ed. Brasília: Paralelo, 2012.
- FERREIRA, M. C. Qualidade de vida no trabalho (QVT): do assistencialismo à promoção efetiva. *Laboreal*, v. 11, n. 2, p. 28-35, 2015.
- FERREIRA, M. C.; ALVES, L.; TOSTES, N. Gestão de qualidade de vida no trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 319-327, 2009.
- LAVOR, J. F.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Avaliando o impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação: um estudo em universidade pública brasileira. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 8, p. 233-254, 2015.
- LIMONGI-FRANÇA, A. C. *Qualidade de vida no trabalho - QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 4. ed. Londrina: Midiograf, 2006.
- NUNES, A. O.; SILVA, T. E. V.; MOTA, J. C. M.; ALMEIDA, A. L. F.; ANDRIOLA, W. B. Developing an Instrument for Assessment of Academic Management in Engineering Courses. *Revista IEEE América Latina*, v. 13, p. 264-271, 2015.
- OLIVEIRA, P. M. de; LIMONGI-FRANÇA, A. C. Avaliação da gestão de programas de qualidade de vida no trabalho. *RAE*, São Paulo, v. 4, n. 1, 2005. Disponível em www.scielo.br/pdf/raeel/v4n1/v4n1a05. Acesso em: 12 jul. 2014.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS) - Universidade de São Paulo - USP. *Biblioteca Virtual de Direitos Humanos*. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-OrganizacaoMundialdaSaude/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>. Acesso em: 20 out. 2013.
- PASQUALI, L.; GOUVEIA, V. V.; ANDRIOLA, W. B.; MIRANDA, F. J.; RAMOS, A. L. M. Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG): adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, p. 421-437, 1994.
- WALTON, R. E. Quality of working life: what is it? *Slow Management Review*, v. 15, n. 1, p. 11-21, 1973.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Mário Wedney de Lima Moreira*, Adriana Castro Araújo**,
Erica de Lima Gallindo***

RESUMO

Este artigo compara diversas políticas de assistência estudantil com foco principal no pagamento de auxílios estudantis em pecúnia, envolvendo programas, projetos e ações que contribuem para o desenvolvimento integral e integrado do estudante em algumas instituições federais de ensino superior (IFES). Em relação a esta política, este estudo mostra a problemática com ênfase histórica na descontinuidade das ações, o que não contribui para a permanência do estudante na instituição. Em termos de metodologia, descreve uma nova abordagem para a distribuição do recurso, visto como uma solução para este problema. Quanto aos meios, esta pesquisa é considerada quantitativa, pois o objetivo desta é analisar o perfil do estudante de uma IFES a partir de quantificações, usando métodos matemáticos. Em relação aos fins, esta investigação é descritiva, objetivando caracterizar as políticas de assistência estudantil para permanência e êxito, estabelecendo relações entre variáveis, o que envolve técnicas de coleta de dados padronizados. Finalmente, este estudo envolve a análise exaustiva, buscando um detalhamento aprofundado do assunto. Os principais resultados desta pesquisa mostram que um programa institucional de assistência ao educando contínuo, que garanta ao discente as condições básicas, como alimentação, transporte e saúde, durante toda a sua vida acadêmica, permite que este consiga lograr êxito ao concluir seu curso, mesmo em situações fortuitas e de força maior, como ocorreu durante a pandemia.

Palavras-chave: avaliação de políticas públicas; assistência estudantil; permanência e êxito.

* Doutor em Engenharia Informática pela Universidade da Beira Interior (Portugal). ORCID: 0000-0002-3463-8112. Correio eletrônico: mario.wedney@ifce.edu.br.

** Doutora em Educação Brasileira e Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. ORCID: 0000-0001-7739-0471. Correio eletrônico: driaraujo12@gmail.com.

*** Mestra em Informática e Graduada em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). ORCID: 0000-0002-9565-5098. Correio eletrônico: erica.gallindo@ifce.edu.br.

INSTITUTIONAL STUDENT ASSISTANCE PROGRAM EVALUATION OF A FEDERAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION

ABSTRACT

This paper compares different student assistance policies, with the main focus on the payment of student aid in cash, involving programs, projects, and actions that contribute to the student's integral and integrated development in some federal institutions of higher education (IFES). Concerning this policy, this study shows the problem with a historical emphasis on the discontinuity of actions, which does not contribute to the student's permanence in the institution. Regarding methodology, it describes a novel approach to resource distribution, seen as a solution to this problem. As for the means, this research is considered quantitative, as its objective is to analyze the profile of the student of an IFES from quantifications using mathematical methods. Regarding the purposes, this is descriptive, aiming to characterize student assistance policies for permanence and success, establishing relationships among variables, which involves standardized data collection techniques. Finally, this study involves an exhaustive analysis, seeking in-depth details about the subject. The main results of this research show that an institutional assistance program to continuing education, which guarantees the student the basic conditions, such as food, transport, and health throughout his/her academic life, allows him/her to succeed in completing his course, even in fortuitous situations and force majeure, as occurred during the pandemic.

Keywords: *evaluation of public policies; student assistance; permanence and success.*

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE ATENCIÓN AL ESTUDIANTE DE UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR FEDERAL

RESUMEN

Este artículo compara varias políticas de asistencia estudiantil con un enfoque principal en el pago de la ayuda estudiantil en efectivo, involucrando programas, proyectos y acciones que contribuyen al desarrollo integral e integrado del estudiante en algunas instituciones federales de educación superior (IFES). En cuanto a esa política, este estudio muestra el problema con énfasis histórico en la discontinuidad de las acciones, lo que no contribuye a la permanencia del estudiante en la institución. En términos de metodología, describe un nuevo enfoque para la distribución de recursos, visto como una solución a este problema. En cuanto a los medios, esta investigación se considera cuantitativa, ya que su objetivo es analizar el perfil del estudiante de una IFES a partir de cuantificaciones, utilizando métodos matemáticos. En cuanto a los propósitos, esta investigación es descriptiva, con el objetivo de caracterizar las políticas de atención a los estudiantes para la permanencia y el éxito, estableciendo relaciones entre variables, lo que involucra

técnicas estandarizadas de recolección de datos. Finalmente, este estudio implica un análisis exhaustivo, buscando un detalle profundo del tema. Los principales resultados de esta investigación muestran que un programa institucional de asistencia al estudiante continuo, que le garantice al estudiante las condiciones básicas, como alimentación, transporte y salud, a lo largo de su vida académica, le permite tener éxito en la culminación de su carrera, incluso en situaciones fortuitas y de fuerza mayor, como ocurrió durante la pandemia.

Palabras clave: *evaluación de políticas públicas; asistencia al estudiante; permanencia y éxito.*

1 INTRODUÇÃO

As políticas de assistência estudantil são constituídas por princípios, diretrizes e objetivos, sobre as quais se edificam programas, projetos e ações que contribuem para o desenvolvimento integral e integrado do estudante (CUNHA *et al.*, 2022). Os programas de assistência estudantil oportunizam condições adequadas de forma a favorecer a permanência do educando no espaço educacional, cooperando para a redução da evasão escolar e contribuindo, ainda, com a aprendizagem e o rendimento dos estudantes, além de promover a formação de hábitos alimentares saudáveis através de ações de educação alimentar e nutricional. Pesquisas mostram que, quando ocorre a evasão do aluno pela falta de políticas assistencialistas de permanência e êxito, o indivíduo, as instituições de ensino e a sociedade são severamente afetados (BRANCO *et al.*, 2020).

As políticas públicas são úteis e significativas quando são feitas, implementadas, avaliadas e apoiadas até a sua conclusão. Estas só alcançarão o resultado pretendido quando forem efetivamente implementadas e monitoradas (ANDRIOLA, 2005; JANNUZZI, 2021). Isto leva ao conceito de “*follow-up and follow-through*”, o que significa que as políticas públicas elaboradas não devem apenas ser implementadas, mas devem ser vistas como efetiva e eficientemente executadas (ARAÚJO; ANDRIOLA; COELHO, 2018).

Um grave problema percebido nas políticas de assistência ao educando é sua descontinuidade, *i.e.*, sua inconstância e/ou interrupção ao longo do tempo. Na esfera pública federal, a descontinuidade do financiamento a cada início de exercício financeiro afeta esta política, deixando os estudantes desassistidos durante determinado período (ANDRIOLA, 1997; RAUBER; GRIMM, 2022).

Neste contexto, questiona-se de que forma é possível melhorar a política de assistência estudantil de modo a torná-la contínua, favorecendo, assim, a permanência do estudante na instituição e, portanto, contribuindo com o êxito acadêmico de discentes em situação de vulnerabilidade social e econômica?

Portanto, esta pesquisa busca, como objetivo geral, desenvolver uma metodologia baseada em um conjunto de diretrizes que nortearão a implantação de ações que intentem a permanência dos estudantes de instituições federais de educação superior (IFES), baseadas na inclusão social.

Para alcançar este objetivo, este estudo definiu os seguintes objetivos específicos, a saber,

- a) avaliar a política de assistência estudantil vigente em uma IFES do estado do Ceará, identificando suas falhas relativas à descontinuidade;
- b) identificar uma relação entre vulnerabilidade social, desempenho acadêmico e financiamento usando técnicas de visualização de dados;
- c) propor uma nova metodologia de financiamento estudantil baseado em regras que considerem diversos indicadores, *e.g.*, sua faixa de renda, desempenho acadêmico, entre outros.

A contribuição desta pesquisa é elucidar o principal desafio da permanência dos estudantes na instituição, ao considerar as especificidades do estudante em contexto de vulnerabilidade social, afirmando a relevância da temática deste estudo para o conhecimento da assistência social em sua interface com a educação. Metodologicamente, esta pesquisa possibilitará uma análise de como as políticas de assistência ao educando se aproximam ou se distanciam de suas reais demandas, o que reflete o compromisso social deste estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta a fundamentação teórica desta pesquisa. A presente parte apresenta uma série de conceitos básicos para a compreensão do desenvolvimento do estudo.

2.1 Assistência ao educando

O conceito de assistência estudantil está relacionado à oferta de alimentação, realizada, *e.g.*, por meio de restaurantes universitários e à oferta de moradia, concretizada por meio da disponibilização de alojamento para os estudantes. Além disso, este costuma ser tratado pelas instituições de ensino como uma política interna para concessão de benefícios (ARAÚJO, 2021; ANDRIOLA, 2003a; GALLINDO, 2017).

A Portaria MEC n.º 39, de 12 de dezembro de 2007¹ instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) com o objetivo de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Com a publicação do Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010², o PNAES foi, enfim, regulamentado.

Desde a implementação deste Decreto, muitas pesquisas foram realizadas para avaliar essa política pública que incide diretamente na vida acadêmica dos estudantes de baixa renda (RECKTENVALD; MATTEI; PEREIRA, 2018; VANELI JUNIOR; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020). No entanto, como cada IFES implementa de forma autônoma os critérios de distribuição dos auxílios, espera-se que os resultados destas pesquisas apresentem dissonâncias em seus resultados a depender

¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

do contexto em que a política é avaliada (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2021; ANDRIOLA; Mc DONALD, 2003).

Santos, Siqueira e Diniz (2021, p. 30) afirmam que as principais ações que constituem o PNAES “[...] têm por objetivo dar oportunidade de igualdade aos discentes para que apresentem melhor desempenho acadêmico, a partir de medidas que busquem combater situações de desistência do curso relacionadas às condições socioeconômicas”.

De acordo com o art. 208, inciso VII, da Constituição Federal³, o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁴ repete o dispositivo constitucional supracitado quando, em seu art. 4º, inciso VIII, estabelece que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (ANDRIOLA; SULIANO, 2015; ARAÚJO; ANDRIOLA; CAVALCANTE; CORREA, 2019).

Esta política deve ser efetivada nas IFES por meio de regulamento, geralmente aprovado pelos conselhos superiores, definindo dentre outras matérias, os auxílios estudantis a serem concedidos no âmbito da instituição.

2.2 Visualização de dados

A visualização de dados é um campo promissor na área da tecnologia de informação e comunicação (TIC). Esta usa gráficos de computador para revelar padrões, tendências e relacionamentos de conjuntos de dados (SILVA, 2019).

A visualização representa a apresentação gráfica da informação com o objetivo de proporcionar ao usuário uma compreensão qualitativa do conteúdo da informação. Este conceito é também o processo de transformar objetos, conceitos e números em uma forma visível aos olhos humanos. A informação refere-se a dados, processos, relações ou conceitos.

Segundo Silva (2019), a visualização de dados refere-se à compreensão de proporções e relacionamentos entre os números. Este conceito não está relacionado à compreensão de números individuais, mas sobre a compreensão dos padrões, tendências e relacionamentos que existem em grupos de números.

Considerando o conceito abordado anteriormente, as formas de representação comumente usadas em visualização de dados incluem, mas não se limitam a gráficos de barra ou torta; grafos, que são excelentes para estruturas e relacionamentos; *plots*: 1- a *n*-dimensões; mapas, que são muito eficazes; imagens, que utilizam cor e intensidade de cores em vez de distância (superfícies); superfícies e sólidos 3D e isosuperfícies/fatias.

³ Constituição Federal, art. 208, inciso VII, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

⁴ Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

2.3 Análise de dados

Análise de dados é o processo de aplicação de vários métodos aos dados para auxiliar na interpretação. Alguns dos métodos de análise exploratória de dados são suporte estatístico, análise de *cluster*, dimensionamento multidimensional e análise fatorial (SANTOS *et al.*, 2018). A análise de dados pode ser usada para transformar dados ou para resumir os próprios dados ou suas propriedades estatísticas. Em análise e ciência de dados, existem quatro tipos principais de análise, *e.g.*, descritiva, diagnóstica, preditiva e prescritiva.

A análise descritiva analisa o que aconteceu no passado. Como o nome sugere, o objetivo da análise descritiva é simplesmente descrever o que aconteceu, *i.e.*, não busca explicar por que isso pode ter acontecido ou estabelecer relações de causa e efeito. O objetivo é apenas fornecer uma resposta razoável.

A análise diagnóstica procura se aprofundar para entender por que algo aconteceu. O principal objetivo desta análise é identificar e responder a anomalias em dados. Já a análise preditiva procura prever o que provavelmente acontecerá. Com base em padrões e tendências anteriores, os analistas de dados podem criar modelos preditivos que estimam a probabilidade de um evento ou resultado futuro (ANDRIOLA, 2003b).

Finalmente, a análise prescritiva analisa o que aconteceu, por que aconteceu e o que pode acontecer para determinar o que deve ser feito em seguida. Em outras palavras, a análise prescritiva mostra como o usuário pode aproveitar melhor os resultados previstos, *e.g.*, medidas para evitar problemas futuros ou para capitalizar uma tendência emergente.

A análise de dados é o processo de análise de dados brutos para extrair insights significativos. Estes são então usados para melhorar o processo de tomada de decisão (GHASEMAGHAEI; EBRAHIMI; HASSANEIN, 2018).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A importância da pesquisa científica está relacionada à reunião de observações, conhecimentos e dados para resolver problemas, propor soluções e desenvolver novos produtos. Este tópico apresenta a metodologia e o método utilizados neste estudo para alcançar o objetivo elencado anteriormente.

3.1 Classificação da pesquisa

Quanto aos meios, esta pesquisa é considerada quantitativa (TONELLI; ZAMBALDI, 2018), pois o objetivo desta é analisar o perfil do estudante de uma IFES a partir de quantificações usando métodos matemáticos. Em relação aos fins, esta é uma pesquisa descritiva (NUNES; NASCIMENTO; ALENCAR, 2016), pois objetiva caracterizar as políticas de assistência estudantil e de permanência e êxito, estabelecendo relações entre variáveis, o que envolve técnicas de coleta de dados padronizados, *e.g.*, técnicas de observação. O objetivo desta é contribuir com o processo de avaliação das políticas de assistência estudantil, de modo a torná-la mais efetiva.

3.2 Técnica/estratégia de coleta de dados

Para a construção do banco de dados este estudo realizou-se o cruzamento de informações do sistema acadêmico Q-Acadêmico *Web* e o Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SisAE), utilizando campos (atributos) comuns a ambos os sistemas.

3.3 Instrumento de coleta de dados

Para esta pesquisa utilizou-se a ferramenta de *business intelligence Power BI*⁵, que é uma coleção de serviços de *software*, aplicativos e conectores que trabalham para transformar fontes de dados não relacionadas em informações coerentes, acessíveis e interativas. Este ajuda a simplificar dados brutos em um formato muito facilmente compreensível, criando visualizações (*dashboards*) que podem ser compreendidas facilmente.

3.4 Recorte temporal e longitudinal

Para este estudo foram utilizadas duas fontes de dados distintas, a saber, o Q-Acadêmico Web, que é utilizado para registrar a história acadêmica dos estudantes e o SisAE, responsável pelo controle da concessão e do monitoramento dos auxílios concedidos. Na análise foram considerados os auxílios iniciados no ano de 2022.

3.5 Sujeitos da pesquisa

A amostra utilizada nesta pesquisa é composta por 61.703 inscrições de estudantes regularmente matriculados em cursos técnicos e de graduação de uma IFES, em processo de seleção de auxílios estudantis. Os dados estão disponíveis na web⁶ e seguem a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei n.º 13.709/2018⁷. O estudo foi realizado de acordo com os padrões éticos estabelecidos na Declaração de Helsinque de 1964 e suas alterações posteriores ou padrões éticos comparáveis.

O Gráfico 1 mostra a quantidade de auxílios concedidos a estudantes por curso. Dentre os cursos que mais receberam auxílio estudantil nesta IFES encontram-se os cursos técnicos e os cursos de licenciatura. Por ser uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)⁸, grande parte dos auxílios contempla alunos das áreas de STEM⁹ (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, em português).

⁵ Disponível em: <https://powerbi.microsoft.com/pt-br/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

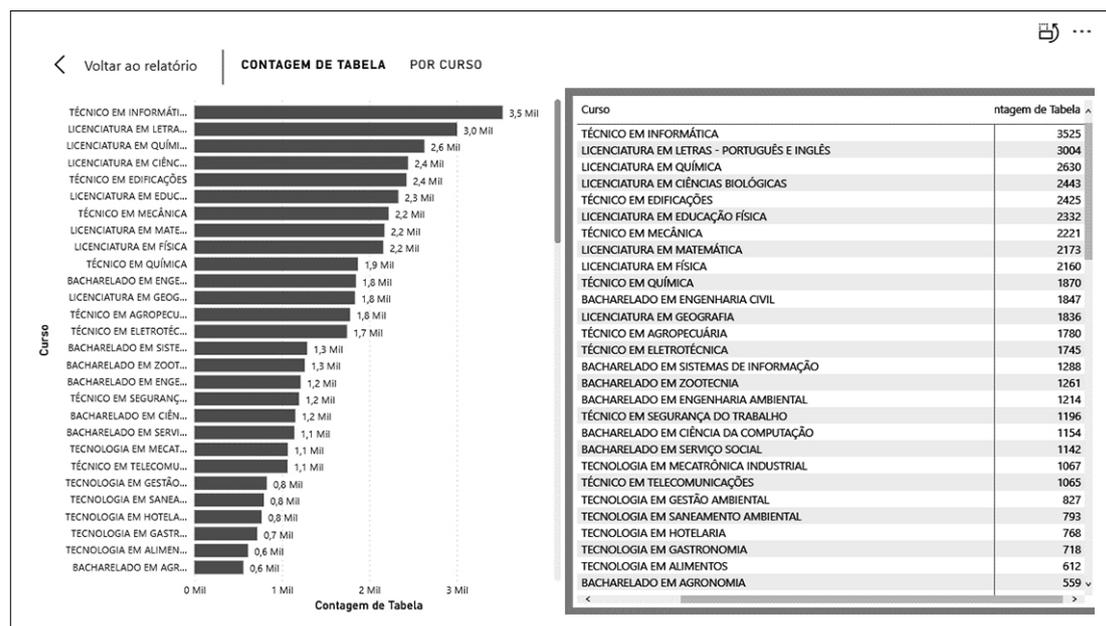
⁶ Como exemplo: https://ifce.edu.br/aracati/menu/concursos-e-selecoes/editais-2022/pdfs/Resultado_4115153_Resultado_Final__Edital_11_de_2022.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13709.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

⁸ Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

⁹ Sigla em inglês para *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*.

Gráfico 1 – Contagem de estudantes contemplados por curso registrados no Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SisAE) (dados de 30 de outubro de 2022).



Fonte: Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SisAE) (2022).

É importante notar que a política de cotas da Instituição interfere diretamente neste resultado (SANTOS; ESCOBAR, 2021), pois a Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012¹⁰, garante aos estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em escolas públicas a reserva de 50% das vagas em todos os cursos e em todos os turnos, em todas as IFES vinculadas ao Ministério da Educação. Portanto, em cursos que são geralmente elitistas, como os bacharelados, encontramos também estudantes em situação de vulnerabilidade social.

3.6 Apresentação e análise dos dados

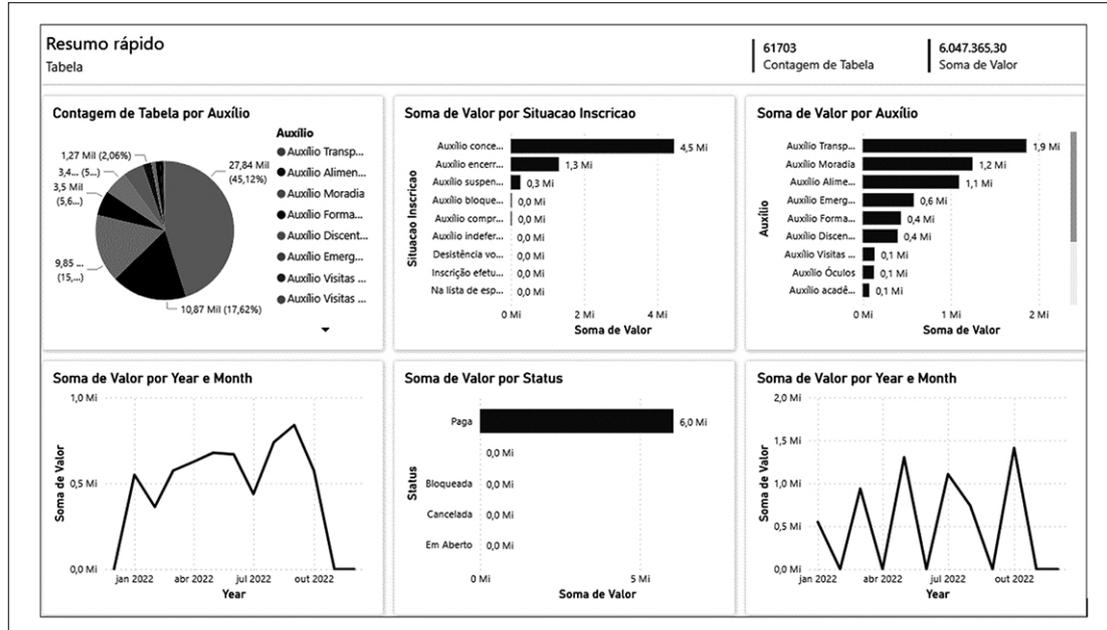
Para a apresentação dos resultados, este estudo optou pela utilização de gráficos e tabelas. Esta pesquisa considerou a análise de agrupamento, ou *clustering*, como técnica de análise de dados. Esta abordagem é constituída por um conjunto de técnicas computacionais cujo propósito consiste em separar objetos em agrupamentos. Este método baseia-se nas características que estes objetos possuem.

O Gráfico 2 mostra a distribuição dos auxílios para as 14 categorias possíveis, a saber, auxílio transporte, moradia, formação, alimentação, discentes pais e mães, emergencial, acadêmico de apoio ao desporto e a cultura para eventos nacionais e internacionais, visitas e viagens técnicas com e sem pernoite, óculos, didático-pedagógico, *internet* e pré-embarque internacional, sendo o valor total de R\$ 6.047.365,30 para o ano de 2022. Foram concedidos 36.193 auxílios, *i.e.*, contemplando 58,7% dos estudantes que participaram dos editais. Considerando a

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

quantidade de inscrições não contempladas de um total de 61.703 aplicações, afirma-se que existe uma demanda reprimida de pelo menos 25.000 estudantes.

Gráfico 2 – Quantidade e valor de auxílios concedidos registrados no Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SisAE), organizados por série temporal (dados de 30 de outubro de 2022).



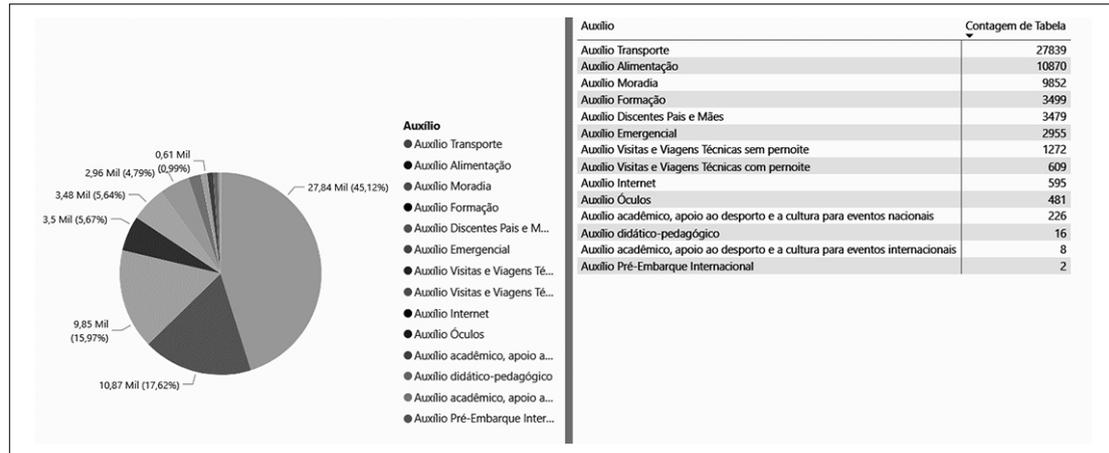
Fonte: Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SisAE) (2022).

Com a visualização destes dados é possível perceber as principais demandas desta instituição, *i.e.*, transporte (45,12%), alimentação (17,62%), moradia (15,97%) e formação (5,67%), o que corrobora com a tese de vulnerabilidade social de grande parte dos estudantes desta IFES. Conseqüentemente, uma política de Assistência Estudantil fragilizada ou mal distribuída acarretaria altos níveis de evasão estudantil, contribuindo negativamente para a política de permanência e êxito institucional.

O Gráfico 3 mostra os valores pagos para cada tipo de auxílio, sendo o auxílio transporte o mais demandado entre os estudantes. Para este auxílio foram investidos pela instituição durante o ano de levantamento dos dados desta pesquisa R\$ 1.858.929,36. Ressalta-se que este valor é diferente para cada unidade da IFES, sendo o maior valor encontrado de R\$ 760,00 e o menor de R\$ 4,80.

A próxima seção discutirá o problema da descontinuidade da política de assistência estudantil desta instituição, bem como apresentará alguns trabalhos relacionados que buscaram propor melhorias para esta em diversas instituições brasileiras.

Gráfico 3 – Soma de valores por auxílio registrados no Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SisAE) (dados de 30 de outubro de 2022).



Fonte: Sistema Informatizado de Assistência Estudantil (SisAE) (2022).

4 TRABALHOS RELACIONADOS

Os trabalhos relacionados ao problema desta pesquisa serão abordados a seguir para destacar o que já foi feito de importante e os resultados obtidos sobre o problema em questão. Estes estudos do estado da arte recente servirão para fins de comparação.

4.1 Contribuição da política de assistência estudantil para a permanência e êxito acadêmico

Vieira e Castro (2019) analisaram a relação entre a assistência estudantil na e a permanência e êxito acadêmico dos estudantes beneficiários dos auxílios disponibilizados ao estudante. A análise dos dados foi realizada através de análise de conteúdo. Esta pesquisa sugere que a assistência estudantil foi marcada por ações esparsas e pontuais, assumindo caráter assistencialista. As autoras observaram que os estudantes enfrentam diversas dificuldades em receber os auxílios, *e.g.*, complexidade dos editais, insuficiência financeira para atender às demandas e burocracia envolvendo o processo de inscrição. Resultados mostram que estes fatores, combinados ou isolados, ocasionam baixo número de estudantes atendidos, contribuindo para o aumento dos índices de retenção e evasão.

4.2 Análise do impacto da assistência estudantil na permanência e êxito estudantil

Neste estudo, a autora buscou contribuir com a temática, sugerindo uma metodologia para realizar uma análise da efetividade da assistência estudantil em uma IFES (GALLINDO, 2017). Nesta pesquisa, estabeleceram-se critérios para indicar se os recursos disponibilizados têm de fato auxiliado na manutenção e no êxito dos estudantes beneficiados. A partir da aplicação da metodologia, foram obtidos resultados que apontam para a eficácia da política do ponto de vista da

permanência e do êxito, no entanto, não se comprovou melhorias no desempenho acadêmico estudantil.

Para esta metodologia desenvolveu-se para cada estudante beneficiário um indicador composto denominado Indicador de Desempenho do Estudante (IDE). Este tem por objetivo representar o rendimento acadêmico do estudante. Este indicador é baseado em variáveis comumente associadas a cada estudante em qualquer IFES, a saber, a) o índice de rendimento acadêmico (IRA), que representa a média das notas de todas as disciplinas cursadas até aquele período, b) o aproveitamento de disciplinas (AD), que indica o percentual de carga horária matriculada que o estudante concluiu em determinado período letivo e c) a frequência (FREQ), que indica o percentual de aulas nas quais o estudante se fez presente em sala de aula em um período letivo. A Equação (1) indica como o IDE do estudante é calculado:

$$IDE = IRA \times 3 + AD \times 2 + FREQ \times 1 \quad (1)$$

Gallindo (2017) identifica, para cada auxílio concedido, quais os períodos letivos, anterior e posterior, ao período letivo de concessão. Calcula-se então o IDE do período letivo anterior à concessão do auxílio (IDE_{PLAC}) e o do período letivo posterior à concessão do auxílio (IDE_{PLPC}).

Por fim, para analisar a eficácia do auxílio estudantil concedido ao estudante, no tocante ao desempenho acadêmico, aplica-se a regra mostrada na Equação (2).

$$IDE_{PLPC} \geq IDE_{PLAC} \quad (2)$$

Se ocorre (2), então o auxílio analisado é eficaz; caso contrário, este não é. Os resultados dos cálculos foram, então, sistematizados, podendo-se verificar que apenas 34,83% dos auxílios concedidos entre 2014.1 e 2015.1 foram eficazes, *i.e.*, houve aumento na diferença entre IDE_{PLPC} e IDE_{PLAC} . Desta forma, grande parte dos auxílios concedidos não mostrou evolução quanto ao rendimento escolar do estudante no período avaliado.

No entanto, os resultados da pesquisa levaram a autora a entender que ofertando as condições mínimas para que os estudantes possam prosseguir em seus estudos tem-se efeito direto em sua permanência na instituição. Esta afirmação foi reforçada ao se verificar que a taxa de evasão dos estudantes com auxílio era muito inferior à média institucional, *i.e.*, os auxílios impactam mais na permanência estudantil, que pode levar ao seu êxito, do que no aumento do desempenho acadêmico destes.

4.3 Resolução ad *Referendum* CONSUP/IFFAR nº 1/2022

A Resolução *ad referendum* CONSUP/IFFAR n.º 1/2022¹¹, de 11 de fevereiro de 2022, aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios Estudantis do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar). Esta resolução apre-

¹¹ Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/29462/da0d936760d74a22f98a69bbcc832519>. Acesso em: 3 nov. 2022.

sentou uma metodologia inovadora para a distribuição de recursos da assistência estudantil que é a distribuição por grupos. O seu art. 22 diz o seguinte:

Os estudantes que tiverem sua solicitação de auxílio DEFERIDA (aceita), serão classificados em grupos e os respectivos valores serão definidos a partir de critérios de renda e vulnerabilidade socioeconômica, conforme os seguintes grupos de classificação:

- I - Grupo 1, Vulnerabilidade Alta;
- II - Grupo 2, Vulnerabilidade Média;
- III- Grupo 3, Vulnerabilidade Baixa.

Conforme esta política o Auxílio Permanência é um auxílio financeiro que objetiva atender o estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo com a permanência e o êxito do mesmo em todo o seu percurso acadêmico, *i.e.*, sem que haja descontinuidade da assistência ao educando.

De acordo com o Edital n.º 038, de 15 de fevereiro de 2022¹², a distribuição dos valores do Auxílio Permanência está atrelada ao limite orçamentário e é ordenada utilizando o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), contemplando primeiramente os estudantes com maior vulnerabilidade, classificados da seguinte o Quadro 1:

Quadro 1 – Distribuição dos valores do Auxílio Permanência considerando os grupos de classificação

| Grupos de classificação | Pontuação | Valor |
|---------------------------------|--------------|------------|
| Grupo 1 (vulnerabilidade alta) | De 361 a 540 | R\$ 240,00 |
| Grupo 2 (vulnerabilidade média) | De 181 a 360 | R\$ 160,00 |
| Grupo 3 (vulnerabilidade baixa) | Até 180 | R\$ 80,00 |

Fonte: Edital n.º 038 IFFar/2022/1 (2022).

Conforme a Resolução CONSUP n.º 051/2019, de 24 de outubro de 2019¹³, que aprova o Regulamento de Concessão de Auxílios do IFFar, para o cálculo do IVS, a análise socioeconômica utilizada usa a Equação (3)

$$IVS = \frac{\text{Fator x Renda Bruta}}{\text{Valor salário mínimo x Quantidade de pessoas na família}} \quad (3)$$

Ressalta-se que o Auxílio Permanência é concedido ao estudante por até 10 meses no ano, a partir do mês de publicação do edital, que geralmente ocorre no início do ano letivo. A concessão do auxílio tem vigência durante o prazo de duração de todo o curso previsto no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), *i.e.*, o estudante não necessita participar de diversos processos seletivos, considerando que já foi comprovada sua vulnerabilidade social. Outro fato que deve ser levando em

¹² Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/29460/c0c8319a30b89efa68d87e44477a67e8>. Acesso em: 3 nov. 2022.

¹³ Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/18320/6223f4f669ee538b9a3aed331c7d15d0>. Acesso em: 3 nov. 2022.

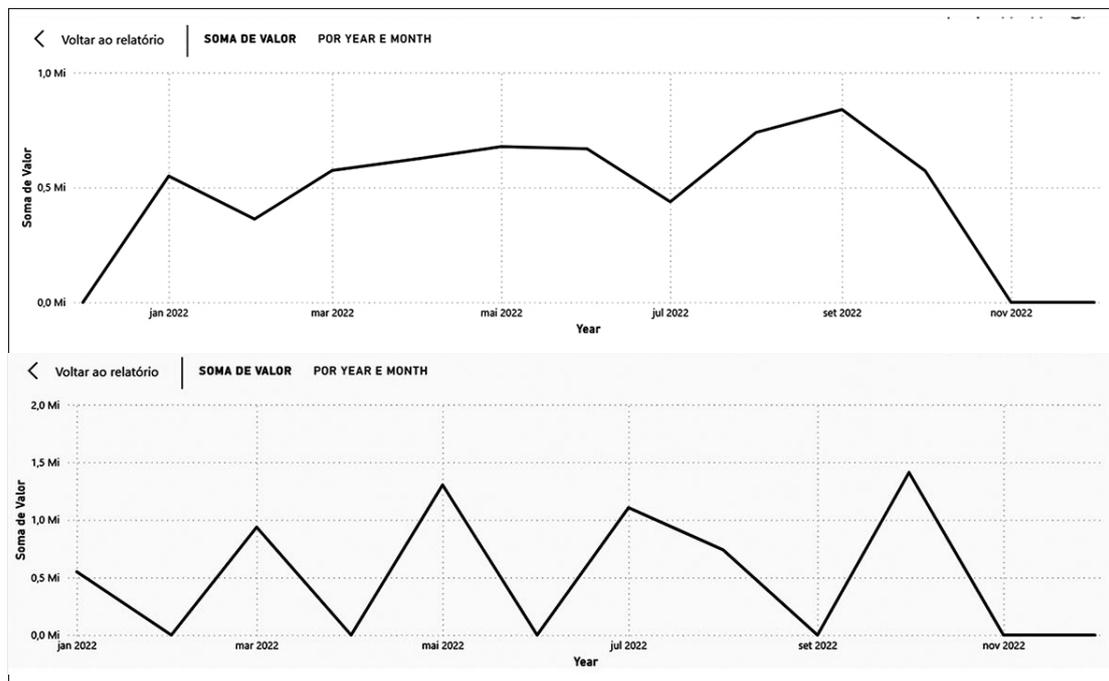
conta é de que o estudante não tem direito ao recebimento do auxílio durante o período de férias e trancamentos de matrícula.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção discute a descontinuidade da política de assistência estudantil da IFES estudada e busca encontrar uma solução com base nas soluções apresentadas nos trabalhos relacionados na seção anterior.

O Gráfico 4 mostra a previsão de início e fim do pagamento de diversos auxílios da IFES estudada durante o mês de agosto de 2022. Percebe-se o pagamento de uma grande quantidade de quotas de auxílio durante determinada semana e o pagamento de pequenas quantidades no decorrer do mês. Este Gráfico também mostra a distribuição das quotas de diversos auxílios ao longo dos meses de julho e setembro. Apesar de o edital prever 12 quotas durante o ano de auxílio, este depende do orçamento distribuído aos *campi* da ação orçamentária 2994¹⁴. Percebe-se, através da compreensão minuciosa dos dados que, para alguns auxílios, existem poucas ou pouquíssimas cotas, enquanto para outros as cotas têm a quantidade máxima de no máximo dez.

Gráfico 4 – Previsão de início e fim das quotas de diversos auxílios fornecidos aos estudantes de determinada IFES durante o ano 2022. (dados de 30 de outubro de 2022).



Fonte: Sistema Informatizado de Assistência Estudantil SisAE (2022).

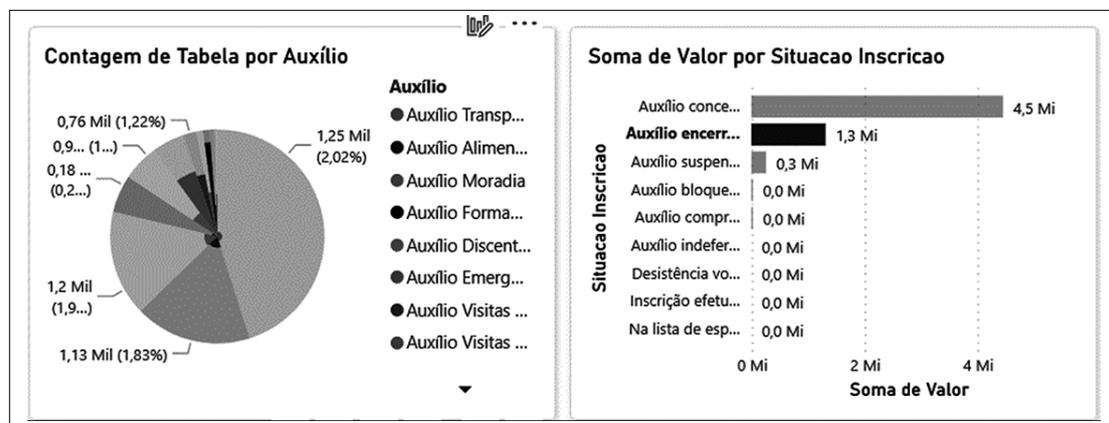
¹⁴ Referente à assistência ao educando da Educação Profissional, que está relacionada ao fornecimento de alimentação, alojamento, transporte, entre outras voltadas à assistência social ao aluno, cuja concessão seja pertinente sob o aspecto legal e contribua para o bom desempenho do discente na escola. Sua principal finalidade é suprir as necessidades básicas do estudante, proporcionando condições para sua permanência e melhor desempenho na instituição.

Outra contribuição para a descontinuidade está relacionada ao fato de que o estudante contemplado em determinado edital pode no ano/semestre subsequente perder a sua quota dependendo da disponibilidade orçamentária da instituição. O indeferimento da inscrição no edital também é um problema. Apesar de ser, por vezes, edital único, os critérios para que o estudante seja contemplado são diferentes para cada tipo de auxílio.

Outro problema observado é que a oferta de alguns tipos de auxílios não é obrigatória e, em caso de corte no orçamento, auxílios como formação, discentes pais e mães e óculos podem ser descontinuados.

O Gráfico 5 mostra um exemplo de descontinuidade de uma política de assistência ao educando. O valor de R\$ 139.818,80 foi encerrado pela instituição referente ao auxílio discente pais e mães.

Gráfico 5 – Soma de valores de auxílio discentes pais e mães que foram encerrados durante o ano de 2022 (dados de 30 de outubro de 2022).



Fonte: Sistema Informatizado de Assistência Estudantil SisAE (2022).

Uma possível solução para o problema da descontinuidade na política de assistência estudantil, que dirimiria parte dos problemas mencionados, seria baseada na metodologia do IFFar. O Quadro 2 mostra esta proposta considerando os dados extraídos do SisAE para a IFES em questão.

Quadro 2 – Distribuição dos valores do Auxílio Permanência considerando os grupos de classificação e os valores da Ação 2994 utilizados pela IFES considerada.

| Grupos de classificação | Total de Cotas de Auxílio | Quantidade (meses) | Valor |
|---------------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------------|
| Grupo 1 (vulnerabilidade alta) | 624 | 12 | R\$ 234,45 |
| Grupo 2 (vulnerabilidade média) | 1.872 | 12 | R\$ 156,30 |
| Grupo 3 (vulnerabilidade baixa) | 1.123 | 12 | R\$ 78,15 |
| Valor total | | | R\$6.046.934,40* |

* Valor considerado para 10 meses de Auxílio Permanência.

Fonte: elaborado pelos autores.

Apesar da redução nos valores dos auxílios, este estudo considera alguns benefícios em relação à proposta atual da IFES analisada. A primeira delas está em relação à continuidade, pois os auxílios serão pagos desde a aprovação no processo seletivo de concessão de auxílio. Em segundo lugar, este será pago também

em período de férias estudantis, *i.e.*, durante os 12 meses do ano até a conclusão do curso, considerando que a vulnerabilidade social é contínua para o estudante. Terceiro, a redução da quantidade de auxílios e, conseqüentemente, dos diferentes requisitos para a obtenção destes ajudaria consideravelmente os estudantes no processo seletivo, reduzindo a quantidade de indeferimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou um tema que necessita ser rediscutido, considerando a nova conjuntura nacional. Com o impacto dos cortes orçamentários ao longo dos anos, as políticas de assistência ao educando precisam ser otimizadas para que o acesso a estas não seja interrompido ou estas sejam descontinuadas.

As IFES utilizam-se de diversos programas de assistência estudantil para garantir a permanência e o êxito escolar do discente. Estes já foram avaliados por diversas pesquisas, porém, ainda não se chegou a algum consenso sobre seus impactos na vida acadêmica do aluno, no entanto comprova-se sua eficiência em relação à evasão escolar.

Esta pesquisa discutiu em sua introdução a importância das políticas públicas de assistência estudantil e o problema da descontinuidade destas. A vulnerabilidade social estudantil é um fator determinante para que estas sejam planejadas e executadas para que, enfim, possam ser efetivas e eficazes no combate à evasão estudantil.

A Seção 2 deste estudo focou na teoria muito difundida atualmente pela academia, que é a ciência de dados. Esta busca encontrar *insights* em dados brutos fornecendo informações ao cientista de dados que o ajudam no processo de tomada de decisão. A ferramenta utilizada neste processo foi o *Power BI*, um serviço de análise de dados da desenvolvedora Microsoft. Utilizando uma técnica conhecida como *clustering* foi possível analisar agrupamentos de dados segundo o seu grau de semelhança.

A terceira parte deste artigo tratou sobre a metodologia e o método. Metodologicamente, esta pesquisa possibilitará a análise de como as políticas de assistência ao educando se aproximam ou se distanciam de suas reais demandas, o que reflete o compromisso social deste estudo. No entanto, é importante atentar que estas não devem se confundir com políticas de assistencialismo, que são temporárias, desarticuladas e pontuais, distanciando-se da real necessidade do educando. Para lograr êxito, são necessárias ações capazes de garantir as necessidades básicas garantidas pela Constituição Federal e ratificadas pela LDB, *i.e.*, garantia de programas suplementares, eficientes e eficazes, de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, contínuos, articulados e abrangentes.

Posteriormente, apresentaram-se alguns trabalhos relacionados ao tema deste estudo. Discutiu-se a importância da assistência ao educando para a permanência deste na instituição, bem como na possibilidade de êxito acadêmico. Apresentou-se a nova metodologia de Auxílio Permanência, um auxílio único baseado em faixas que, no entanto, é descontínuo durante alguns meses do ano.

A Seção 5 utilizou-se a metodologia de faixas de vulnerabilidade utilizada pelo IFFar aplicada à IFES considerada. Esta metodologia dirimiu alguns dos prin-

principais problemas apresentados ao longo deste estudo. No entanto, não foi possível aumentar o valor do auxílio nem a quantidade de auxílios concedidos. Porém, o tempo e a continuidade foram avanços que podem ser considerados como satisfatórios.

O acesso a benefícios e programas oriundos da assistência estudantil constitui uma maneira pela qual os *campi* podem ajudar os alunos necessitados a permanecerem estudando (RODRIGUES; SILVA, 2021). Programas de assistência pública como o auxílio moradia, alimentação e transporte ajudam os estudantes a concluir seus cursos. Uma avaliação mais aprofundada sobre o assunto pode evidenciar que a assistência estudantil pode estar associada ao aumento da permanência na instituição, *e.g.*, tentativa de cursar mais disciplinas, ser aprovado em mais créditos e rematrículas para o próximo semestre.

Para além disso, em resposta ao crescente reconhecimento de que em muitas instituições os estudantes sofrem de insegurança alimentar, estas lançaram uma variedade de intervenções complementares às políticas de assistência estudantil (CARLINI; SENRA, 2021). As respostas mais comuns incluem a criação de despensas de alimentação no campus, *e.g.*, refeições gratuitas nos refeitórios, fundos de assistência emergencial e programas de divulgação e informação para ajudar os alunos a obter benefícios públicos e recursos comunitários. Comuns também são os programas de hortas e agricultura apoiada pela comunidade, caixas de alimentos baseadas em mercados de agricultores e projetos associados ao não desperdício de alimentos.

O auxílio emergencial e Internet ofereceram assistência em dinheiro e em tecnologias da informação e comunicação (TIC) durante a pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Segundo Abreu e Ximenes (2021), estes auxílios ajudaram os estudantes a evitar o abandono escolar durante o ensino remoto, pagar aluguel ou ter assistência médica de emergência e, às vezes, comprar comida ou usar transporte. O objetivo destes auxílios foi abordar as circunstâncias da vida que ameaçam interromper o progresso do estudante em direção a conclusão de seu curso. O auxílio emergencial foi a forma mais comum de ajuda da IFES considerada, normalmente oferecida para ajudar um estudante enquanto aguardava o retorno das atividades cotidianas da sociedade e o aquecimento da economia. Muitas instituições também oferecem doações diretas através de cestas básicas.

A assistência estudantil, de fato, foi responsável por manter o estudante na instituição durante a pandemia. Com o auxílio Internet e a distribuição de *chips* de acesso à *internet* e *tablets* os estudantes vulneráveis socialmente puderam acompanhar as aulas ministradas remotamente pelos docentes durante meses (GARCIA; EVANGELISTA; MACIEL, 2022). Muitos estudantes matricularam-se e formaram-se em determinada instituição sem a ter conhecido fisicamente.

Portanto, a assistência ao educando deve ser considerada ponto principal para a política de permanência e êxito de qualquer instituição, considerando aspectos importantes como sua continuidade e considerando diversos níveis de vulnerabilidade social dos educandos.

As limitações deste estudo estão relacionadas ao fato de que os dados disponíveis no SisAE não dão informações suficientes para uma análise mais profunda sobre o tema, assim como o Q-Acadêmico *Web*, sendo necessário um estudo socioeconômico dos sujeitos da pesquisa. Outra limitação foi o recorte temporal.

Somente estavam registrados auxílios pagos aos estudantes durante os meses de janeiro a outubro de 2022, o que dificultou a análise da descontinuidade.

Como sugestões para trabalhos futuros, considera-se um estudo com um recorte temporal mais ampliado, bem como uma análise socioeconômica dos estudantes. Sugere-se fortemente a criação de um novo índice para a vulnerabilidade social, pois não são caracterizadas todas as variáveis utilizadas no índice utilizado pelo IFFar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A.; XIMENES, V. M. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. *Psicologia USP*, v. 32, 2021.
- BRANCO, E. P. et al. Evasão Escolar: Desafios para Permanência Dos Estudantes na Educação Básica. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 15, n. 34, p. 133-155, 29 dez. 2020.
- ANDRIOLA, W. B. (org.). *Avaliação*. Múltiplos olhares em torno da Educação. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2005.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 2, p. 277-285, 1997.
- ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio. Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 11, n. 40, p. 332-347, 2003b.
- ANDRIOLA, W. B. Evasão discente no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI) para os egressos do ensino médio. *In: Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 2003, São Cristóvão. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe (UFS), 2003a.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 110, p. 135-159, 2021.
- ANDRIOLA, W. B.; McDONALD, B. C. (org.). *Avaliação: Fiat Lux em educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.
- ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 243, p. 282-298, 2015.
- ARAÚJO, A. C. *Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2021.

- ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. A. Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e172839, 2018.
- ARAÚJO, S. A.; ANDRIOLA, W. B.; CAVALCANTE, S. M.; CORRÊA, D. M. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 722-743, 2019.
- CARLINI, F. A.; SENRA, R. F. A política de alimentação escolar em tempos de pandemia. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, p. e384101220693, 24 set. 2021.
- CUNHA, M. S. et al. Políticas de Assistência Estudantil, no Contexto da Pandemia da Covid-19, para Permanência Discente. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, v. 8, n. jan./dez., p. e187722, 7 jan. 2022.
- GALLINDO, E. L. *Análise do Impacto da Assistência Estudantil na Permanência e Êxito dos Estudantes do IFCE*. Monografia. Tianguá, CE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, 2017.
- GARCIA, D. S.; EVANGELISTA, J. I.; MACIEL, C. E. A política de assistência estudantil na educação superior do IFMS: estratégias e ações no contexto da pandemia da covid-19. *Repecult - Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura*, v. 6, n. 10, 2022.
- GHASEMAGHAEI, M.; EBRAHIMI, S.; HASSANEIN, K. Data analytics competency for improving firm decision making performance. *The Journal of Strategic Information Systems*, v. 27, n. 1, p. 101-113, mar. 2018.
- JANNUZZI, P. M. Economia política e avaliação em políticas públicas no Brasil pós-2014. *Cadernos Saúde Coletiva*, v. 29, p. 103-114, 2021.
- NUNES, G. C.; NASCIMENTO, M. C. D.; ALENCAR, M. A. C. DE. Pesquisa científica: conceitos básicos. *ID on line Revista de Psicologia*, v. 10, n. 1, p. 144, 28 fev. 2016.
- RAUBER, D. T.; GRIMM, V. O programa de auxílios estudantis do Instituto Federal Catarinense. *Vivências*, v. 18, n. 36, p. 71-86, 21 abr. 2022.
- RECKTENVALD, M.; MATTEI, L.; PEREIRA, V. A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 405-423, out. 2018.
- RODRIGUES, S. C.; SILVA, S. C. Sistematização e informatização na assistência estudantil: mapear vulnerabilidades para fortalecer a permanência e o êxito. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 2859-2876, 2021.
- SANTOS, D. G.; SIQUEIRA, P. H.; DINIZ, D. M. Assistência Estudantil e PNAES: um estudo bibliométrico sobre a produção científica recente. *Práticas em Gestão Pública Universitária*, v. 5, n. 1, p. 28-53, 2021.
- SANTOS, J. G. et al. Análise de dados: comparação entre as diferentes perspectivas metodológicas da Teoria Fundamentada nos Dados. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 52, p. e03322, 2018.

- SANTOS, L. M.; ESCOBAR, S. A. Para além do ingresso: as cotas nos Institutos Federais e os desafios de uma formação técnica e profissional emancipadora. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, p. e346101017963, 12 ago. 2021.
- SÁTYRO, N. D.; D'ALBUQUERQUE, R. W. O que é um estudo de caso e quais as suas potencialidades. *Sociedade e Cultura*, v. 23, p. 1-33, 18 maio 2020.
- SILVA, F. C. Visualização de dados: passado, presente e futuro. *Liinc em Revista*, v. 15, n. 2, 11 dez. 2019.
- TONELLI, M. J.; ZAMBALDI, F. Pesquisas qualitativas, pesquisas quantitativas e além. *Revista de Administração de Empresas*, v. 58, n. 5, p. 449-450, set. 2018.
- VANELI JUNIOR, D.; OLIVEIRA, M. C.; CARVALHO, A. L. Panorama das pesquisas sobre assistência estudantil nas universidades federais brasileiras a partir da implantação do PNAES. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 37834-37846, 2020.
- VIEIRA, P. L.; CASTRO, R. M. Permanência e êxito acadêmico: contribuição da política de assistência estudantil na UFPA, Campus de Altamira. *Revista Exitus*, v. 9, n. 3, p. 87, 1 jul. 2019.

Recebido em: 21 nov. 2022.
Aceito em: 1.º dez. 2022.

ESTIMAÇÃO DA EFICIÊNCIA ESCOLAR ATRAVÉS DO DATA ENVELOPMENT ANALYSIS (DEA)¹: ESTUDO DE CASO EM MUNICÍPIOS CEARENSES

Rita de Fátima Muniz*, Wagner Bandeira Andriola**,
Sheila Maria Muniz***

RESUMO

No Ceará, há 30 anos, instaurou-se o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) como uma ferramenta para monitorar a qualidade educacional, componente de uma política pública direcionada à educação básica que impulsiona municípios a melhorarem a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Porém, apresentar boas proficiências não significa que todas as escolas tenham sido eficientes em seus processos de formação. Este artigo almeja demonstrar a aplicação da Análise Envoltória de Dados (DEA) enquanto metodologia que permite identificar fatores educacionais que precisam de atenção maior por parte dos gestores, para que as unidades escolares possam melhorar sua eficiência com os recursos disponíveis. Salienta-se, todavia, que os gestores precisam tomar decisões considerando não apenas as análises impessoais dos pesquisados, mas as condições vividas no local da avaliação.

Palavras-chave: avaliação educacional; análise envoltória de dados (DEA); eficiência educacional.

¹ Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Edital n.º 12/2021 - Epidemias (Processo n.º 23038.004571/2022-13).

* Bolsista de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutora e Mestra em Educação Brasileira, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara (CE). ORCID: 0000-0003-0267-7552. Correo eletrônico: ritamunizjijoca@gmail.com.

** Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madri (Espanha). Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1B. ORCID: 0000-0001-6459-0992. Correo eletrônico: w_andriola@ufc.br.

*** Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Doutoranda e Mestra em Educação Brasileira, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Jijoca de Jericoacoara (CE). ORCID: 0000-0002-4210-1497. Correo eletrônico: sheylamuniz@hotmail.com.

ESTIMATION OF SCHOOL EFFICIENCY THROUGH DATA ENVELOPMENT ANALYSIS (DEA): CASE STUDY IN CEARÁ MUNICIPALITIES

ABSTRACT

In Ceará, 30 years ago, the Permanent System of Basic Education Assessment (SPAECE) was established as a tool to monitor educational quality, a component of a Public Policy aimed at basic education that encourages municipalities to improve students' proficiency in Portuguese, its math. However, having good proficiencies does not mean that all schools have been efficient in their training processes. This article aims to demonstrate the application of Data Envelopment Analysis (DEA), as a methodology that allows identifying educational factors that need greater attention from managers, so that school units can improve their efficiency with the available resources. It should be noted, however, that managers need to make decisions considering not only the impersonal analyzes of those surveyed, but the conditions experienced in the place of evaluation.

Keywords: *educational assessment; data envelopment analysis (DEA); educational efficiency.*

ESTIMACIÓN DE LA EFICIENCIA ESCOLAR A TRAVÉS DEL DATA ENVELOPMENT ANALYSIS (DEA): ESTUDIO DE CASO EN MUNICIPIOS DE CEARÁ

RESUMEN

En Ceará, hace 30 años, se instituyó el Sistema Permanente de Evaluación de la Educación Básica (SPAECE) como herramienta de seguimiento de la calidad educativa, componente de una política pública dirigida a la educación básica que impulsa a los municipios a mejorar la competencia de los estudiantes en Lengua Portuguesa y Matemáticas. Sin embargo, tener buenas competencias no significa que todas las escuelas hayan sido eficientes en sus procesos de formación. Este artículo tiene como objetivo demostrar la aplicación del Análisis Envolvente de Datos (DEA) como una metodología que permite identificar los factores educativos que necesitan mayor atención por parte de los gestores, para que las unidades escolares puedan mejorar su eficiencia con los recursos disponibles. Sin embargo, cabe señalar que los administradores deben tomar decisiones considerando no solo los análisis impersonales de los encuestados, sino también las condiciones experimentadas en el sitio de evaluación.

Palabras clave: *evaluación educativa; Análisis envolvente de datos (DEA); eficacia educativa.*

1 INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vem sendo apreciada por meio da adoção de avaliações em larga escala, dentre elas destaca-se a Prova Brasil, uma avaliação nacional idea-

lizada para diagnosticar o ensino ministrado nas escolas públicas e, em decorrência, subsidiar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Consoante Klein (2019), esse índice reúne para cada modalidade de ensino da educação básica, uma medida de movimentação escolar e de qualidade da educação. Entretanto, as metas do IDEB deveriam ser mais altas e consistentes em relação às metas do Todos pela Educação².

Nessa direção, as avaliações em larga escala passaram a constituir-se num dos recursos utilizados para a criação e o monitoramento de políticas públicas voltadas à educação nacional, ocupando atualmente um lugar de destaque nos debates desse cenário (MUNIZ, 2016, 2020).

Embasados na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, que estabelece, em seu artigo 9.º, inciso VI, que a União deve assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; estados e municípios, por sua vez, vêm criando sistemáticas de avaliações externas e avaliações em larga escala, a exemplo do estado do Ceará (MUNIZ; MUNIZ; ANDRIOLA, 2022).

No Ceará, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) foi adotado como uma ferramenta de gestão, pois permite o diagnóstico da qualidade da aprendizagem do alunado nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa sistemática de acompanhamento e monitoramento da educação pública compõe outras Políticas Públicas que, desde 1992, contribuem para que a educação no Ceará se destaque positivamente em âmbito nacional. Na edição do IDEB de 2021, por exemplo, o Ceará obteve 87 das 100 melhores escolas públicas do Brasil no ensino fundamental, ranqueadas conforme a proficiência alcançada pelos alunos (O POVO, 2022).

O SPAECE tem como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos da Secretaria da Educação do Estado (Seduc/CE). Os focos do SPAECE são: avaliação da série de alfabetização (Spaece-Alfa: 2.º ano); avaliação do ensino fundamental (5.º e 9.º anos); e avaliação do ensino médio (1.ª, 2.ª e 3.ª séries). Por conseguinte, o Ceará, por meio da Lei n.º 14.371, de 19 de junho de 2009, e da Lei Estadual n.º 15.052, de 6 de dezembro de 2011, resolveu instaurar uma política indutora de melhoria de resultados nessas avaliações, intitulada “Prêmio Escola Nota Dez”. Consoante Araújo, Leite e Andriola (2019), o referido prêmio faz uso dos resultados do SPAECE não apenas para verificar a eficiência da aprendizagem dos alunos, mas também para comparar, classificar e premiar as instituições escolares mediante os resultados obtidos nessas avaliações.

Segundo a SEDUC/CE, a lei prevê que o prêmio seja destinado para até 150 escolas públicas que apresentem os seguintes critérios: a) ter pelo menos 20 alunos matriculados no 2.º ano do ensino fundamental regular; b) ter o Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa) situado no intervalo entre 8,5 e 10,0.

² Segundo o artigo 1.º do Decreto n.º 6.094/2007: “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

As 150 escolas com os menores resultados também são contempladas, entretanto devem desenvolver um trabalho em parceria com as escolas vencedoras, de modo a também elevarem seus índices de proficiência e aprovação. Saliente-se que todas as 150 escolas de 5.º ano com melhores e piores índices são também recompensadas com premiações financeiras (MUNIZ, 2016).

Ademais, são divulgados boletins informativos com as médias de proficiências obtidas por escolas e municípios, pois se almeja que essas instâncias apropriem-se dos dados para direcionarem o processo de ensino-aprendizagem em suas instituições, promovendo assim uma autêntica avaliação formativa (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018). Os municípios passam, com isso, a focar, com maior intensidade, seus sistemas educacionais, visto que os resultados são acessíveis à sociedade e divulgados em diferentes mídias. Resulta disso que o senso comum relaciona as boas proficiências no SPAECE à boa administração de gestores públicos. A questão é esta: *ir bem nessas avaliações não necessariamente significa que todas as escolas de um município sejam eficientes*. Portanto, será apresentada a seguir a aplicação de uma metodologia que pode viabilizar a identificação de unidades educativas que merecem maior atenção dos gestores, de modo a que elas também possam evoluir em relação aos resultados mais proeminentes.

Desse modo, este artigo apresenta a análise de dados sobre a eficiência de dois municípios da 3.ª Corregedoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 3) do Ceará no SPAECE, por meio do emprego do método denominado Análise de Envolvimento de Dados (*Data Envelopment Analysis - DEA*). No âmbito dessa pesquisa, apropriar-se-á somente das médias de proficiência em Língua Portuguesa, por considerá-la indispensável para a compreensão do desempenho dos alunos nas demais áreas.

Faz-se pertinente destacar a relevância do uso dessa metodologia, pois, consoante Cavalcante e Andriola (2012), Cavalcante e Leite (2013), trata-se de uma das técnicas de avaliação de eficiência mais utilizadas no setor público. Outrossim, Muniz *et al.* (2022) asseveraram que são significativas as potencialidades do uso dessa metodologia no cenário educacional brasileiro.

2 MODELO EMPREGADO: ANÁLISE ENVOLTÓRIA DE DADOS (DEA)

O DEA é um método não paramétrico das áreas de pesquisa operacional e economia, utilizado para a estimativa de fronteiras de produção eficiente, ele mede empiricamente a eficiência produtiva das Unidades de Tomada de Decisão (*Decision Making Units - DMUs*). O DEA tem como base a programação linear, desenvolvida por Charnes, Cooper e Rhodes (1978). O método foi estendido por Banker, Charnes e Cooper (1984), que ficou conhecido como modelo BCC, em razão das iniciais de seus sobrenomes.

Convém aclarar, por oportuno, que as origens do referencial teórico desse tipo de análise surgem com o trabalho de Debreu (1951). O aperfeiçoamento das ideias de Debreu foi feito por Charnes, Cooper e Rhodes (1978), mas as mudanças introduzidas não se tornaram requisitos essenciais para se poder generalizar os seus resultados. Logo, esses cientistas estenderam o método não paramétrico introduzido por Farrell para medir DMUs com múltiplas entradas e saídas (EDALATPANAH, 2020; MUNIZ *et al.*, 2021).

Consoante Edalatpanah (2018), a metodologia DEA consiste em uma programação linear para medir as eficiências relativas de unidades homogêneas de tomada de decisão (DMUs) sem conhecer as funções de produção, apenas utilizando informações de entrada e saída. Corroborando esse posicionamento, Moradi e Maghbouli (2021) ressaltam que a eficiência de uma DMU é obtida maximizando a razão entre a soma ponderada de suas saídas e a soma ponderada de suas entradas. Assim, essa relação não pode exceder o escore 01 (um) para nenhuma unidade (MUNIZ *et al.*, 2022).

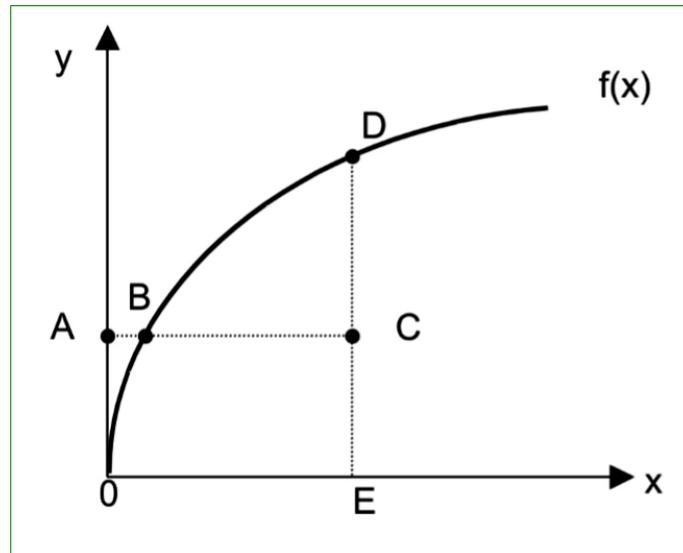
Cavalcante e Leite (2013), por seu turno, salientam que a ideia desse modelo é observar como mudanças proporcionais no conjunto de *inputs* se refletem, em termos de alterações, no conjunto de *outputs*. Ao diferenciá-los, os autores esclarecem que o modelo BCC, orientado a *input*, minimiza os *inputs* e mantém os *outputs* em seus níveis correntes, admitindo retornos variáveis de escala. O modelo BCC, orientado a *output*, maximiza os *outputs* e mantém os *inputs* em seus níveis correntes, admitindo retornos variáveis de escala (CAVALCANTE; LEITE, 2013).

A pesquisa indicou a utilização da modelagem DEA baseado no SBM (*Slacks-Based Measure*), que contempla a minimização das perdas tanto dos fatores de *inputs* como nos fatores de *outputs*, representando, assim, menores desperdícios. Trata-se, pois, de uma abordagem não paramétrica. Por seu turno, as abordagens não paramétricas têm o benefício de não assumirem uma forma funcional específica para a fronteira, no entanto elas não fornecem uma equação geral para a função que relaciona produtos e insumos (CAVALCANTE; ANDRIOLA, 2012).

Por considerar conjuntamente um grande número de informações e propor uma fronteira de eficiência, em que se levam em consideração os insumos empregados e os resultados obtidos, ela vem sendo utilizada como ferramenta gerencial de empresas, organizações, operações, processos, entre outras. Nessa direção, a eficiência considera a capacidade de gerir bem os insumos disponíveis, ou seja, de obter os melhores resultados dentro das práticas analisadas. Conforme Rosano-Peña (2008), na metodologia DEA, a eficiência seria então a combinação ótima dos insumos e métodos necessários (*inputs*) no processo produtivo de modo que gerem o máximo de produto (*output*).

No âmbito deste artigo, a metodologia DEA será empregada para avaliar a eficiência de instituições escolares, objetivando, com isso, nortear o gerenciamento das mesmas e servir como modelo relevante para gestores públicos, superintendentes e diretores escolares no que tange à avaliação da eficiência de suas unidades educativas quando da relação com os recursos investidos. Para tanto, essa técnica toma como base a identificação das melhores práticas dentre a base de dados analisada. Nesse sentido, Cavalcante (2011) enfatiza que a eficiência de 100% é atingida por uma unidade quando a comparação com as demais unidades observadas não identifica ineficiência no uso de qualquer *input* ou *output*. Desse modo, torna-se possível identificar as unidades que não atingiram a fronteira de eficiência e compará-las às unidades eficientes, de sorte a identificar aspectos que precisem ser revistos para que essas unidades ineficientes também possam evoluir (MUNIZ, 2020; MUNIZ *et al.*, 2022). Veja-se o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – fronteira de eficiência



Fonte: Souza Júnior e Gasparini (2006).

No Gráfico 1, observa-se facilmente que o ponto C apresenta ineficiência, pois localizou-se abaixo da fronteira de eficiência, representada por $f(x)$, e os pontos B e D atingiram a fronteira de eficiência, sendo, portanto, unidades eficientes. Isso significa dizer que o ponto B serve como referência para C por atingir a ineficiência máxima, pois, conforme a imagem, o ponto B atingiu a fronteira utilizando menor quantidade de insumos (*input* representado pela variável X) ao passo que o ponto C apropriou-se de quantidade superior de insumos e obteve resultado semelhante (*output* é representada pela variável Y). Em outras palavras, B é eficiente porque utilizou uma quantidade menor de recursos que C para obter o mesmo resultado. Pontos com essa característica são chamados de *peers*, porque servem de referência para os que não alcançaram a eficiência máxima. Assim, o método DEA sugere, então, quais mudanças devem ser adotadas nos *inputs* do ponto C, sugeridas por B, para que ele alcance a eficiência máxima.

Para calcular a eficiência, a metodologia DEA utiliza modelos adequados de econometria conforme cada situação. Essa é uma das razões pelas quais esse programa é empregado como *benchmarking* no gerenciamento de operações, em que um conjunto de medidas é selecionado para comparar o desempenho das operações de fabricação e serviço. Convém aclarar, por oportuno, que “[...] a eficiência DEA é relativa ao conjunto das DMU observadas” (CHAVES; THOMAZ, 2008, p. 229). Isso implica dizer que as unidades consideradas eficientes o são, mas dentro do conjunto observado. Não necessariamente manteria esse *status* se comparadas a outra realidade (MUNIZ, 2020; MUNIZ *et al.*, 2022).

Corroborando esse posicionamento, Cavalcante e Leite (2013, p. 104) advoam que “[...] comparar a eficiência de unidades organizacionais pode ajudar a avaliar os seus desempenhos em relação às outras unidades. Se uma organização é eficiente, ela utiliza seus recursos (*inputs*) para alcançar a máxima produção (*output*)”. Nessa direção, é possível comparar os fatores que exercem influência negativa sobre cada uma das unidades ineficientes e, ao mesmo tempo,

ter uma visão desses fatores nas demais unidades. Assim, torna-se possível traçar projeções na DEA e articular mudanças no plano teórico.

Cavalcante (2011, p. 25), por seu turno, salienta outra característica da DEA:

[...] avalia a eficiência técnica relativa em termos comparativos aos melhores padrões de excelência (*benchmarks*) de uma amostra de Unidades Tomadoras de Decisão (*Decision Making Units*- DMU), considerando os vários insumos e produtos, sem converter as medidas das variáveis em um padrão comum e sem estabelecer ponderações.

Ou seja, essa metodologia objetiva aferir a eficiência das DMUs, que, por sua vez, apropriam-se de múltiplos *inputs* (insumos, recursos) para produzir múltiplos *outputs* (produtos) (LEMOS, 2016). Nesse sentido, é uma metodologia capaz de avaliar o grau de eficiência relativa das unidades tomadores de decisão, tornando-se um modelo para análise da eficiência das organizações (BEZERRA, 2010; CERETTA; NIEDERAUER, 2001).

Para tanto, Chaves e Thomaz (2008, p. 223) esclarecem que em qualquer modelo DEA deve-se considerar que,

[...]

- 1) Para cada DMU, escolhe-se seu respectivo conjunto de pesos, de modo que cada DMU apareça o melhor possível em relação às demais. Dessa forma, cada DMU pode ter um conjunto de pesos (multiplicadores) diferente;
- 2) Todos os modelos são invariantes com a escala de medida;
- 3) A DMU que apresentar a melhor relação ($\text{output } j / (\text{input } i)$) será sempre eficiente;
- 4) Há pré-escolha das variáveis, ou seja, identificação de quais variáveis poderão compor o modelo. Poderão ser levados em conta fatores controláveis (de gestão) e fatores não controláveis (do ambiente), tanto qualitativos, como quantitativos;
- 5) As DMU escolhidas precisam estar alinhadas e desempenhando funções semelhantes.

Portanto, após escolher as unidades produtivas (DMUs), os fatores de *inputs* e *outputs*, o modelo a ser utilizado, bem como o software a ser adotado, recomenda-se proceder à análise (MUNIZ *et al.*, 2021). Nesse artigo, o *software* utilizado para as análises foi o DEA - Solver da Empresa Multinacional SAITECH na versão profissional 7.0.

Quanto ao modelo adotado, apropriou-se do modelo DEA SBM-O-V orientado aos resultados (*outputs*) e com retornos variáveis de escalas. Trata-se de uma medida baseada em folgas, ou seja, o modelo SBM pode reduzir nos *outputs* as folgas e por considerar os retornos variáveis de escala, elas podem crescer, decrescer ou manter-se constante, variando assim, conforme a escala de produção (MUNIZ *et al.*, 2021, 2022).

3 LOCUS DA PESQUISA

Sob esse prisma, a metodologia DEA será aplicada para avaliar a eficiência de municípios cearenses da 3.^a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da

Educação (Crede 3), em turmas dos 5.º anos dos anos iniciais do ensino fundamental. A justificativa para essa amostra leva em consideração que a referida Crede conquistou crescimento considerável no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao longo das edições desse índice nacional considerado um referencial de qualidade, bem como praticamente todos os seus municípios superaram as metas projetadas até o ano de 2017 (MUNIZ, 2020). Veja-se a Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Metas e resultados obtidos pelos alunos da 3.ª Crede no Ideb de 2007 a 2017

| 4.ª série/5.º ano | Metas projetadas | | | | | | | | Ideb observado | | | | | |
|------------------------|------------------|------|------|------|------|------|------|------|----------------|------|------|------|------|------|
| | Município | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 |
| Acaraú | 3,5 | 3,8 | 4,2 | 4,5 | 4,8 | 5,1 | 5,4 | 5,7 | 3,7 | 4,0 | 4,8 | 4,5 | 5,3 | 6,3 |
| Bela Cruz | 3,8 | 4,2 | 4,6 | 4,9 | 5,1 | 5,4 | 5,7 | 6,0 | 3,5 | 4,4 | 5,2 | 5,3 | 5,6 | 6,6 |
| Cruz | 3,7 | 4,0 | 4,4 | 4,7 | 5,0 | 5,3 | 5,6 | 5,9 | 4,2 | 4,9 | 5,7 | 6,2 | 7,5 | 7,7 |
| Itarema | 3,2 | 3,5 | 3,9 | 4,2 | 4,5 | 4,8 | 5,1 | 5,4 | 3,6 | 4,4 | 6,7 | 5,6 | 6,3 | 6,2 |
| Jijoca de Jericoacoara | 3,8 | 4,1 | 4,5 | 4,8 | 5,1 | 5,4 | 5,6 | 5,9 | 4,4 | 4,9 | 6,9 | 7,2 | 7,6 | 8,2 |
| Marco | 3,1 | 3,5 | 3,9 | 4,2 | 4,5 | 4,7 | 5,0 | 5,3 | 3,3 | 3,6 | 4,8 | 4,8 | 5,7 | 6,1 |
| Morrinhos | 2,9 | 3,3 | 3,7 | 4,0 | 4,3 | 4,6 | 4,9 | 5,2 | 3,1 | 4,2 | 5,5 | 5,7 | 6,7 | 6,4 |

* As notas destacadas em cinza referem-se aos municípios que conseguiram atingir as metas.

Fonte: Muniz (2020).

Conforme evidenciado na tabela, todos os municípios da Crede 3 elevaram seus índices, ao passo que também superaram as metas projetadas no decurso das edições. Apropriou-se desse parâmetro nacional de qualidade na educação para escolher os municípios a serem analisados no SPAECE. Assim, focou-se nos dois municípios da referida Crede que obtiveram os melhores índices no Ideb em 2017: Cruz e Jijoca de Jericoacoara.

Ressalte-se, por oportuno, que nos dias vigentes, esses dois municípios sobressaíram-se nacionalmente no ranking educacional brasileiro. Na edição do Ideb de 2021 para os anos iniciais, Jijoca de Jericoacoara situou-se em 4.º lugar no Brasil; e o município de Cruz, na 6.ª colocação (IBGE, 2022). Assim, situaram-se entre os dez melhores índices do país. Jijoca de Jericoacoara, com um Ideb de 9,1; e Cruz, com uma proficiência de 9,0.

Convém saber como é a eficiência dos mesmos no sistema de avaliação da qualidade adotada em nível estadual, como o SPAECE e saber se as instituições de ensino dessas cidades são eficientes conforme a metodologia DEA.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Universo

O universo foi constituído pelas unidades de ensino dos dois municípios da Crede 3: Jijoca de Jericoacoara (9 escolas) e Cruz (19 escolas).

4.2 Amostra

A amostra foi do tipo intencional, composta por todas as turmas de 5.º ano dos anos iniciais do ensino fundamental que foram avaliadas no Ideb e no SPAECE para o ano de 2017 nos municípios de Jijoca de Jericoacoara e Cruz. Em Jijoca de Jericoacoara, foram analisadas oito unidades escolares e em Cruz, 10 unidades. Saliente-se que esse montante não representa a totalidade das unidades escolares presentes nessas cidades; esse valor refere-se exclusivamente ao total das unidades avaliadas nas referidas edições. Como se trata de um trabalho que objetiva conhecer a composição e o uso de insumos de escolas eficientes no estado do Ceará, esses dois municípios foram escolhidos e analisados separadamente.

5 SELEÇÃO DOS FATORES DE *INPUTS* E *OUTPUTS* DAS DMUS

5.1 Definição dos fatores

Aqui, considerou-se a posição de Nunamaker (1985), para quem o número de DMUs deve ser, no mínimo, três vezes maior do que a soma de produtos e insumos incluídos na especificação. Desse modo, para os insumos (*inputs*), foram estabelecidos como fatores, o número de alunos em cada escola; para os produtos (*outputs*), considerou-se a proficiência no Spaece (Língua Portuguesa) 5.º ano em 2017 e os índices de aprovação da escola do mesmo ano.

6 ANÁLISE DOS DADOS DE JIJOCA DE JERICOACOARA

Inicialmente será apresentada a análise das unidades do município de Jijoca de Jericoacoara, na sequência, apresentar-se-á o município de Cruz.

A análise realizada com a modelagem DEA aqui adotada, permitiu identificar que no município de Jijoca de Jericoacoara, as unidades escolares obtiveram uma média de eficiência surpreendente: 0,9852. Veja-se a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 – Número de DMUs, *Inputs* e *Outputs* de Jijoca de Jericoacoara

| Escolas municipais de Jijoca de Jericoacoara | Frequência |
|---|-------------------|
| Nº de DMUs = | 8 |
| Nº de <i>Input</i> = | 1 |
| <i>Input</i> (1) = n.º de alunos | |
| Nº de <i>Output</i> = | 2 |
| <i>Output</i> (1) = Spaece_LP 5ºano | |
| <i>Output</i> (2) = Aprovação | |
| Média dos scores = | 0,9852 |
| Nº de DMUs em dados = | 8 |
| Nº de DMUs com dados inapropriados = | 0 |
| Nº de DMUs avaliadas = | 8 |
| Tempo gasto = | 1 segundo |
| Número total de iterações simplex = | 67 |

Fonte: dados gerados pelo DEA-Solver.

Conforme evidenciado na Tabela 3, foram avaliadas 8 DMUs no município de Jijoca de Jericoacoara e não houve DMUs com dados inapropriados. O número total de iterações simplex foi 67. As interações do simplex são a ferramenta para medir o esforço computacional. Isso significa que o programa resolveu 67 sistemas de equações lineares no tempo de 1 segundo.

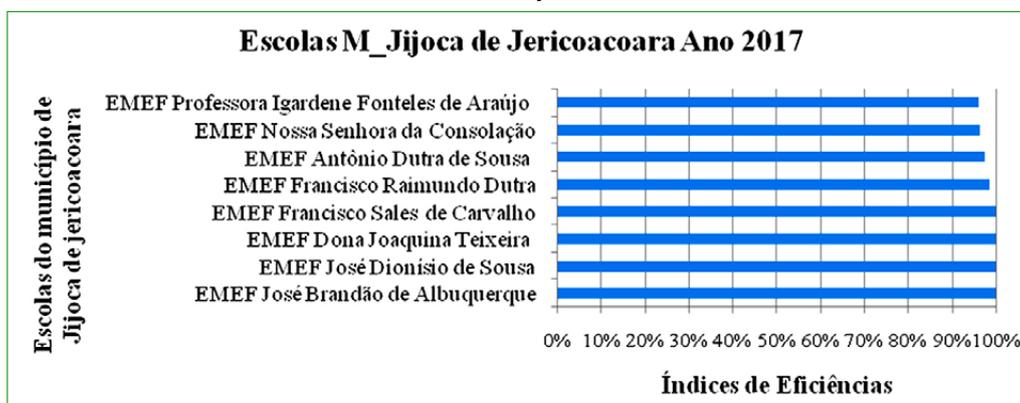
Tabela 3 – Projeções DMUs de Jijoca de Jericoacoara

| Nº | DMU | Score | | | | |
|----|---|-------|--------|----------|-----------|-------|
| | | I/O | Dados | Projeção | Diferença | % |
| 1 | EMEF Antônio Dutra de Sousa | | 0,98 | | | |
| | Nº alunos | | 291,00 | 291,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5º ano | | 264,10 | 276,83 | 12,73 | 4,82% |
| | Aprovação | | 98,96 | 99,24 | 0,28 | 0,28% |
| 2 | EMEF Dona Joaquina Teixeira | | 1,00 | | | |
| | Nº alunos | | 199,00 | 199,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5ºano | | 263,30 | 263,30 | 0,00 | 0,00% |
| | Aprovação | | 100,00 | 100,00 | 0,00 | 0,00% |
| 3 | EMEF Francisco Sales de Carvalho | | 1,00 | | | |
| | Nº alunos | | 447,00 | 447,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5ºano | | 289,00 | 289,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Aprovação | | 97,31 | 97,31 | 0,00 | 0,00% |
| 4 | EMEF Francisco Raimundo Dutra | | 0,98 | | | |
| | Nº alunos | | 261,00 | 261,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5ºano | | 268,80 | 275,18 | 6,38 | 2,38% |
| | Aprovação | | 98,46 | 99,15 | 0,69 | 0,70% |
| 5 | EMEF Professora Igardene Fonteles de Araújo | | 0,96 | | | |
| | Nº alunos | | 456,00 | 456,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5ºano | | 267,80 | 285,88 | 18,08 | 6,75% |
| | Aprovação | | 98,02 | 99,72 | 1,70 | 1,73% |
| 6 | EMEF José Dionísio de Sousa | | 1,00 | | | |
| | Nº alunos | | 553,00 | 553,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5ºano | | 291,20 | 291,20 | 0,00 | 0,00% |
| | Aprovação | | 100,00 | 100,00 | 0,00 | 0,00% |
| 7 | EMEF José Brandão de Albuquerque | | 1,00 | | | |
| | Nº alunos | | 192,00 | 192,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5ºano | | 271,40 | 271,40 | 0,00 | 0,00% |
| | Aprovação | | 98,95 | 98,95 | 0,00 | 0,00% |
| 8 | EMEF Nossa Senhora da Consolação | | 0,96 | | | |
| | Nº alunos | | 398,00 | 398,00 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace_LP 5ºano | | 262,40 | 282,70 | 20,30 | 7,74% |
| | Aprovação | | 99,50 | 99,55 | 0,05 | 0,05% |

Fonte: resultados obtidos por meio do software DEA-Solver.

Quanto à média dos scores, o valor obtido foi 0,9852, um valor considerado ótimo, pois implica que as unidades escolares dessa cidade se não atingiram a fronteira de eficiência, se aproximam bastante da mesma, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Fronteira de Eficiência das DMUs de Jijoca de Jericoacoara



Fonte: gráficos gerados pelo software DEA-Solver.

Das oito unidades avaliadas, quatro não atingiram a fronteira de eficiência. Ressalte-se que as unidades ineficientes alcançaram um percentual muito bom, posto que ultrapassaram os 95% de eficiência. Entretanto, essas unidades não atingiram a fronteira e para alcançá-la, o modelo aponta na análise do *Reference set (lambda)*, as unidades eficientes que servirão como modelo para elas. A título de exemplo, têm-se as unidades EMEF José Dionísio de Sousa e EMEF José Brandão de Albuquerque. Ambas foram referenciadas quatro vezes, logo, além de servir como referências para si mesmas, atuam como *benchmarks* para todas as DMUs ineficientes.

A fim de espelhar-se nos fatores de suas *benchmarks*, ou seja, suas referências, e visualizar aspectos que requerem uma atenção maior, o modelo proporciona na aba *projection*, os escores obtidos pelas DMUs e a projeção das mesmas. Assim, sinaliza para uma possível redução ou aumento no score dos fatores. Ressalte-se, por oportuno, que, quando a diferença é 0,00 e em porcentagem aparece 0,00%, significa que aquele fator está eficiente e, portanto, não há necessidade de mudanças.

O programa apontou que a proficiência obtida no SPAECE, bem como as taxas de aprovação das escolas, precisa aumentar para que elas também se tornem eficientes. É possível que ao desenvolverem um trabalho mais direcionado a reduzir as taxas de reprovação, os gestores dessas unidades consigam melhorar os índices de eficiências.

7 ANÁLISE DOS DADOS DE CRUZ

No município de Cruz, evidenciou-se situação semelhante ao município de Jijoca de Jericoacoara, conforme os dados da Tabela 4.

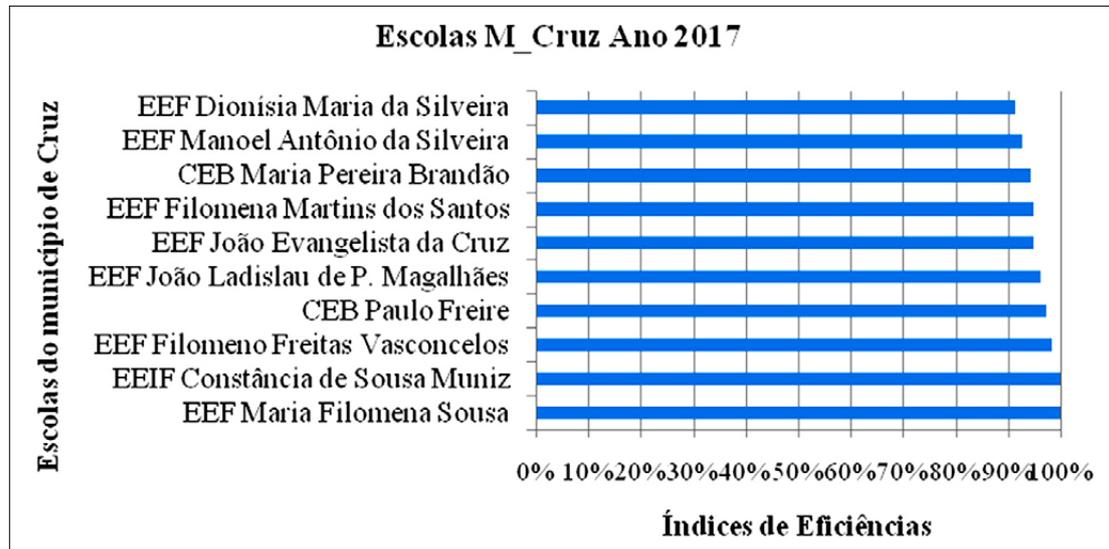
As 10 unidades educacionais foram avaliadas utilizando-se dos mesmos fatores de *inputs* e *outputs* do município de Jijoca de Jericoacoara. Nenhuma apresentou dados inapropriados. O município de Cruz também conseguiu um feito considerável: *a média dos scores ultrapassou os 90% de eficiência*.

Tabela 4 – Número de DMUs, Inputs e Outputs de Cruz

| Escolas municipais de Cruz | Frequência |
|--------------------------------------|---------------|
| Nº de DMUs = 10 | |
| Nº de Input = | 1 |
| Input(1) = Nº alunos | |
| Nº de Output = | 2 |
| Output(1) = Spaece_LP 5º ano | |
| Output(2) = Aprovação | |
| Média dos scores = | 0,9597 |
| Nº de DMUs em dados = | 10 |
| Nº de DMUs com dados inapropriados = | 0 |
| Nº de DMUs avaliadas = | 10 |
| Tempo gasto = | 0 segundo |
| Número total de iterações simplex = | 74 |

Fonte: resultados obtidos por meio do software DEA-Solver.

Gráfico 3 - Fronteira de Eficiência das DMUs de Cruz



Fonte: gráfico obtido por meio do software DEA-Solver.

Apenas duas escolas atingiram a fronteira: EEIF Constância de Sousa Muniz e EEF Maria Filomena Sousa. A primeira foi referenciada oito vezes: *é referência para oito, das 10 unidades avaliadas*. Convém averiguar os fatores de *benchmark* para as demais.

Tabela 5 – Projeções DMUs de Cruz

| No. | DMU | Score | | | |
|-----|--------------------------------|--------|----------|-----------|-------|
| | | Dados | Projeção | Diferença | % |
| 1 | I/O | | | | |
| | EEIF Constância de Sousa Muniz | 1,00 | | | |
| | Nº alunos | 227,00 | 227,0 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaece LP 5ºano | 293,40 | 293,4 | 0,00 | 0,00% |
| | Aprov % | 100,00 | 100,0 | 0,00 | 0,00% |

(continuação Tabela 5)

| No. | DMU | Score | | | |
|-----|-----------------------------------|--------|-------|---------|---------|
| 2 | EEF Filomena Martins dos Santos | 0,95 | | | |
| | Nº alunos | 240,00 | 227,0 | -13,00 | -5,42% |
| | Spaace LP 5ºano | 271,20 | 293,4 | 22,20 | 8,19% |
| | Aprov % | 97,50 | 100,0 | 2,50 | 2,56% |
| 3 | EEF Filomeno Freitas Vasconcelos | 0,98 | | | |
| | Nºalunos | 213,00 | 213,0 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace LP 5º ano | 288,50 | 290,7 | 2,23 | 0,77% |
| | Aprov % | 97,18 | 100,0 | 2,82 | 2,90% |
| 4 | CEB Maria Pereira Brandão | 0,94 | | | |
| | Nºalunos | 351,00 | 227,0 | -124,00 | -35,33% |
| | Spaace LP 5º ano | 264,90 | 293,4 | 28,50 | 10,76% |
| | Aprov % | 98,86 | 100,0 | 1,14 | 1,15% |
| 5 | CEB Paulo Freire | 0,97 | | | |
| | Nºalunos | 328,00 | 227,0 | -101,00 | -30,79% |
| | Spaace LP 5ºano | 281,50 | 293,4 | 11,90 | 4,23% |
| | Aprov % | 98,78 | 100,0 | 1,22 | 1,24% |
| 6 | EEF Dionísia Maria da Silveira | 0,91 | | | |
| | Nºalunos | 475,00 | 227,0 | -248,00 | -52,21% |
| | Spaace LP 5º ano | 246,10 | 293,4 | 47,30 | 19,22% |
| | Aprov % | 100,00 | 100,0 | 0,00 | 0,00% |
| 7 | EEF João Evangelista da Cruz | 0,95 | | | |
| | Nº alunos | 258,00 | 227,0 | -31,00 | -12,02% |
| | Spaace LP 5º ano | 265,20 | 293,4 | 28,20 | 10,63% |
| | Aprov % | 100,00 | 100,0 | 0,00 | 0,00% |
| 8 | EEF João Ladislau de P. Magalhães | 0,96 | | | |
| | Nº alunos | 215,00 | 215,0 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace LP 5º ano | 269,50 | 291,1 | 21,61 | 8,02% |
| | Aprov % | 100,00 | 100,0 | 0,00 | 0,00% |
| 9 | EEF Maria Filomena Sousa | 1,00 | | | |
| | Nºalunos | 107,00 | 107,0 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace LP 5º ano | 270,50 | 270,5 | 0,00 | 0,00% |
| | Aprov % | 100,00 | 100,0 | 0,00 | 0,00% |
| 10 | EEF Manoel Antônio da Silveira | 0,93 | | | |
| | Nº alunos | 114,00 | 114,0 | 0,00 | 0,00% |
| | Spaace LP 5º ano | 236,30 | 271,8 | 35,54 | 15,04% |
| | Aprov % | 99,12 | 100,0 | 0,88 | 0,89% |

Fonte: resultados obtidos por meio do software DEA-Solver.

Ao observar os dados nessa tabela e compará-los com sua projeção, percebe-se que há casos em que o programa DEA Solver aponta acréscimos, como nas taxas de aprovação; e há outros em que sugere uma redução da quantidade, por exemplo, a redução do número de alunos. Essa informação é relevante, posto que pode sinalizar para a necessidade de dar uma atenção maior a essas escolas; veri-

ficar se elas estão com a quantidade necessária de profissionais e espaço físico para atender a demanda. A metodologia aponta direções, mas decerto é o gestor quem irá decidir se terão condições ou não de acatá-las (ANDRIOLA, 2022).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois municípios analisados, além de obterem as melhores proficiências no âmbito da Crede 3, obtiveram bons índices de eficiência, embora nem todas as suas unidades atingissem a fronteira conforme a metodologia DEA. O programa sinalizou para a necessidade de olhar com mais cautela fatores como as taxas de aprovação e quantidade de alunos das escolas.

Decerto, não se recomenda que as unidades escolares não realizem reprovações sem que se conheça a realidade dessas instituições, assim como as necessidades educacionais de seu alunado; ao contrário, sugere-se que se dê uma atenção mais direcionada aos educandos que apresentam fragilidades em suas aprendizagens, e que a mesma ocorra de forma processual e contínua. Desse modo, estar-se-ia trabalhando para uma aprendizagem mais significativa e como decorrência, para melhorias nas taxas de aprovação e das proficiências em avaliações externas.

Outrossim, faz-se necessário rever a quantidade de alunos matriculados nas escolas e alertar-se quanto a uma possível superlotação nas turmas. Certamente, não é recomendável a remoção ou realocação de alunos para outras unidades educativas sem que se estude em maior profundidade a realidade desses municípios e o impacto que tais decisões poderiam acarretar nas escolas. Uma possível solução talvez seja os gestores repensarem a estrutura física das escolas; analisar se é viável a construção de outras salas de aulas, ou se as unidades escolares possuem espaços que podem ser adaptados para transformar-se em novas salas de aulas ou até mesmo se é viável que estas unidades funcionem com turmas em anexo localizadas em locais próximos às mesmas. É imperativo analisar essa situação, posto que a metodologia alertou que o excesso na quantidade de alunos por sala de aula influi diretamente em suas aprendizagens.

Os dados fornecidos pelo programa DEA são úteis para a tomada de decisão que envolva muitas variáveis, mas não exclui a participação cuidadosa de um decisor. Na verdade, o referido programa é um instrumento que disponibiliza dados para a tomada de decisão. Portanto, cabe aos gestores discutirem com os encarregados da execução do programa as alternativas apontadas por ele para que as metas previstas sejam alcançadas.

Ademais, as mudanças previstas para que as unidades passem a ser consideradas eficazes, de acordo com os critérios do SPAECE, não definem o tempo para que elas sejam consideradas eficientes, isto é, o tempo é definido pelo administrador escolar e varia de acordo com cada realidade.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLA, W. B. Escala para avaliar a qualidade da mediação docente em ambiente universitário: adaptação cultural e evidências de validade. *Perspectivas* (online), Florianópolis, v. 40, p. 1-19, 2022.

- ANDRIOLA, W. B.; Araújo, A. C. Potencialidades da Avaliação Formativa e Somativa. *Revista Eletrônica Acta Sapientia*, v. 5, p. 1-15, 2018.
- ARAÚJO, K. H.; LEITE, R. H.; ANDRIOLA, W. B. Prêmios para escolas e professores com base no desempenho acadêmico discente: a experiência do estado do Ceará (Brasil). *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, p. 303-325, 2019.
- BANKER, R.; CHARNES, A.; COOPER, W. Some models for estimating technical and scale inefficiencies, in Data Envelopment Analysis. *Management Science*, v. 30, n. 9, p. 1078-1092, 1984.
- BEZERRA, D. V. *Avaliação de eficiência de redes corporativas utilizando análise envoltória de dados*. 2010. 83 f. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.
- 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*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- CAPES. *Plataforma Sucupira*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- CAVALCANTE, S. M. A. *Avaliação da eficiência acadêmica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): utilização de indicadores de desempenho como elementos estratégicos de gestão*. 2011. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CAVALCANTE, S. M. A.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação da eficiência dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) através da Análise Envoltória de Dados (DEA). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Santiago de Chile, v. 5, p. 291-313, 2012.
- CAVALCANTE, S. M. A.; LEITE, R. H. A aplicação da técnica de Análise Envoltória de Dados na avaliação de cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. In: LEITE, Raimundo Hélio; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros (org.). *Avaliação educacional: veredas, fronteira de eficiência*. Fortaleza: UFC, 2013. p. 95-110.
- CHAVES, A.C; THOMAZ, A. C. F. Gestão pública e pesquisa operacional: avaliação de desempenho em agências da Previdência Social. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 59, n. 2, p. 221-236, 2008.
- CEARÁ. Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar-Alfabetização (IDE-Alfa), e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Poder Executivo, Fortaleza, 19 jun. 2009.
- CEARÁ. Lei nº 15.052, de 6 de dezembro de 2011. Institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo e quinto anos de ensino fundamental, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, Poder Executivo, Fortaleza, 12 dez. 2011.

- CERETTA, P. S.; NIEDERAUER, C. A. P. Rentabilidade e eficiência do setor bancário. *Revista de Administração Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 7-26, 2001.
- CHARNES, A.; COOPER, W.; RHODES, E. Measuring the efficiency of decision making units. *European Journal of Operational Research*, v. 2, n. 6, p. 429-444, 1978.
- EDALATPANAH, S.A. Data envelopment analysis based on triangular neutrosophic numbers. *CAAI Trans. Intell. Technol.*, 2020, Vol. 5, Iss. 2, pp. 94-98. Disponível em: <https://ietresearch.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1049/trit.2020.0016>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- EDALATPANAH, S.A. Neutrosophic Perspective on DEA. *Journal of Applied Research on Industrial Engineering*, v. 5, n. 4, p. 339-345, 2018. Disponível em: http://www.journal-aprie.com/article_91226_0d40ecb9810089cda0616b8089c0d88d.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.
- KLEIN, R. Uma solução para a divergência de diferentes padrões no SAEB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 229-249, 2019.
- LEMOS, R. A. F. *A aplicação da Análise Envoltória de Dados para comparativo dos cursos de graduação do Centro Universitário Católica de Quixadá*. 2016. Monografia (Graduação em Sistemas de Informação) - Programa de Graduação em Sistema de Informação, Centro Universitário Católica de Quixadá, Quixadá, 2016.
- MUNIZ, R. F. *Os efeitos de uma sistemática de avaliação municipal na aprendizagem de alunos de 2º ano dos anos iniciais em escolas do município de Jijoca de Jericoacoara (CE)*. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- MUNIZ, R. F. *Otimização da eficiência educacional de unidades escolares: vivências de avaliação do ensino-aprendizagem com métodos multicritérios*. 2020. 150f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2020.
- MUNIZ, R. F.; ANDRIOLA, W. B.; MUNIZ, S. M.; THOMAZ, A. C. F. Emprego do Data Envelopment Analysis (DEA) para estimar a eficiência escolar. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 116-140, 2022.
- MUNIZ, R. F.; ANDRIOLA, W. B.; MUNIZ, S. M.; THOMAZ, A. C. F. The Use of Data Envelopment Analysis (DEA) to Estimate the Educational Efficiency of Brazilian Schools. *Journal of Applied Research on Industrial Engineering (JARIE)*, Teheran, v. 8, n. 3, 2021.
- NUNAMAKER, T. R. Using Data Envelopment Analysis to measure the efficiency of non-profit organizations: A critical evaluation. *Managerial and Decision Economics*, v. 6, n. 1, p. 293-323, 1985.
- O POVO. *Ceará tem 87 das 100 melhores escolas públicas do Brasil no ensino fundamental*. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2022/09/16/ceara-tem-87-das-100-melhores-escolas-publicas-do-brasil-no-ensino-fundamental.html>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ROSANO-PEÑA, C. R. Um modelo de avaliação da eficiência da Administração Pública através do método Análise Envoltória de Dados (DEA). *RAC*, Curitiba, v. 12, n. 1, p. 83-106, jan./mar. 2008.

SHERMAN, D.; ZHU, J. Benchmarking with quality-adjusted DEA (Q-DEA) to seek lower-cost high quality service: evidence from a U.S. bank application. *Annals of Operations Research*, v. 145, n. 1, p. 301-319, 2006.

SOUZA JÚNIOR, C. V. N.; GASPARINI, C. E. Análise de equidade e da eficiência dos estados no contexto do federalismo fiscal brasileiro. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 803-832, 2006.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

FORMAS DE INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO ESTADUAL

Regiane Moreira Dutra, Sueli Maria de Araújo Cavalcante***

RESUMO

O ingresso no ensino superior é uma das principais formas de emancipação, ascensão e inserção social da população brasileira. Para preenchimento das vagas na educação superior as universidades adotam formas de acesso mistas e/ou processos seletivos alternativos para os candidatos. Esta pesquisa tem como objetivo identificar as formas de ingresso das universidades públicas estaduais do país, que, na perspectiva de seus gestores, exprimem democratização e flexibilização de acesso ao ensino superior. Trata-se de um estudo de natureza aplicada, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foi aplicado um questionário para 16 Pró-Reitores de Ensino de Graduação. Os dados revelaram que, paralelamente ao vestibular tradicional, as Instituições de Ensino Superior (IES) aderiram a outras formas de seleção para a graduação, que são utilizadas da maneira que melhor atendam aos interessados e às especificidades organizacionais. As universidades públicas estaduais estão promovendo mudanças em seus processos de seleção com o intuito de incluírem os segmentos historicamente excluídos, evidenciando assim a democratização do acesso ao ensino superior. As outras formas de ingresso introduzidas pelas universidades foram estas: o Programa de Avaliação Seriada do Ensino Médio (PAS), os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

Palavras-chave: formas de ingresso; ensino superior; universidade pública estadual.

FORMS OF ADMISSION TO STATE PUBLIC HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Entry into higher education is one of the main forms of emancipation, ascension and social insertion of the Brazilian population. To fill vacancies in higher education,

* Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Técnica do Ensino Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). ORCID: 0000-0001-6293-8895. Correio eletrônico: regiane@unemat.br.

** Doutora em Educação Brasileira. ORCID: 0000-0002-0698-2485. Correio eletrônico: suelicavalcante@hotmail.com.

universities adopt mixed access forms and/or alternative selection processes for candidates. This research aims to identify the ways in which state public universities in the country enter, which, from the perspective of their managers, express democratization and flexibilization of access to higher education. This is an applied study with a qualitative approach. For data collection, was applied a questionnaire to 16 Deans of Undergraduate Education. The data revealed that, in parallel with the traditional entrance exam, the institutions adhered to other forms of selection for graduation, considered that best serves the interested parties and the specificities of each Higher Education Institution (HEI). State public universities are promoting changes in their selection processes in order to include historically excluded segments, thus demonstrating the democratization of access to higher education. The other forms of admission introduced by the universities: the High School Serial Assessment Program (PAS), the results of the National High School Exam (ENEM), the Unified Selection System (SiSU).

Keywords: entry forms; higher education; state public university.

FORMAS DE INGRESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR PÚBLICA ESTATAL

RESUMEN

La inscripción en la enseñanza superior es una de las principales formas de emancipación, ascensión e inserción social de la población brasileña. Para cubrir las vacantes en la educación superior, las universidades adoptan formas mixtas de acceso y/o procesos alternativos de selección de candidatos. El objetivo de esta investigación es identificar las formas de ingreso a las universidades públicas estatales del país que, desde la perspectiva de sus directivos, expresan democratización y flexibilización del acceso a la educación superior. Se trata de un estudio aplicado con un enfoque cualitativo. Para la recolección de datos, se aplicó un cuestionario a 16 Decanos de Enseñanza de Grado. Los datos revelaron que, en paralelo al tradicional examen de ingreso, las Instituciones de Educación Superior (IES) adhirieron a otras formas de selección para graduación, que son utilizadas de la forma que mejor atienden a los interesados y a las especificidades organizacionales. Las universidades públicas estatales están impulsando cambios en sus procesos de selección para incluir segmentos históricamente excluidos, demostrando así la democratización del acceso a la educación superior. Las otras formas de admisión introducidas por las universidades fueron las siguientes: el Programa de Evaluación Seriada de la Educación Secundaria (PAS), los resultados del Examen Nacional de Educación Secundaria (ENEM), el Sistema Único de Selección (SiSU).

Palabras clave: formas de admisión; enseñanza superior; universidad pública estatal.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é legalmente estabelecida como direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparação para exercer a cidadania e qualificação para o trabalho.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88), conhecida como “Constituição Cidadã”, representou um grande avanço em direção à consolidação dos direitos coletivos e sociais. No que tange à educação, houve a efetivação de políticas públicas voltadas ao direito fundamental à educação, inserido no Art. 6.º da CF/88, de vital importância à democratização do Estado e a solidificação da dignidade da pessoa humana.

A confirmação legal da importância da educação também é evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996, que dedica quinze artigos em seu *corpus* textual com as finalidades da educação superior, nas quais reafirma a educação como sendo um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL 1996). O acesso à educação superior é uma preocupação de todas as nações soberanas, democráticas, inclusivas, emancipadas e avançadas nas artes, nas ciências, nas tecnologias e na inovação.

Nos anos de 1990 foram significativas as alterações no âmbito da educação superior. Com a publicação da LDB em 1996, observou-se o fenômeno de expansão do ensino superior de forma acelerada, com surgimento de novas instituições e aumento significativo na oferta de vagas, principalmente no setor privado. Ainda assim, promover mais acesso para atender à demanda reprimida de jovens em potencial para adentrar nesse nível ainda é um desafio. A LDB garante novas formas de ingresso à educação superior, nomeando tais formas de “processo seletivo”, ao invés do tradicional termo “vestibular”, como estratégia de ampliar os mecanismos de acesso a esse nível de ensino.

São, pois, essas determinações legais que devem presidir uma política de acesso ao ensino superior, estabelecendo-se limites bem definidos, do ponto de vista constitucional e legal, que regularão as inúmeras e significativas possibilidades que a LDB aponta para os procedimentos de acesso e ingresso ao ensino superior, respeitando a autonomia universitária.

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada *A democratização do ensino superior estadual e a diversificação e flexibilização das formas de ingresso e tem como objetivo identificar as formas de ingresso das universidades públicas estaduais da região Nordeste do país, que, na perspectiva de seus gestores, exprimem a democratização no ensino superior.*

2 INGRESSO AO ENSINO SUPERIOR

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, “[...] é realçado o papel social da universidade como direito de todos” (CUNHA, 2011, p. 49). Historicamente, o ensino superior tem assumido uma problemática na sociedade brasileira, a de “selecionar” os sujeitos que terão direito “[...] ao nível de educação mais alta na hierarquia do sistema de ensino, sobretudo, por ser considerado o de melhor qualidade e gratuito” (ALMEIDA, 2012, p. 2), e que, de certa forma, em algum momento da história, foi pensado e repensado, no que se refere à promoção do ensino superior público à sociedade (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015).

No Brasil, conforme as leis que regem a federação, a educação é um direito social. Esse direito é norteado por uma série de princípios que se preocupam pela

qualidade do ensino, da igualdade, da permanência e do acesso. Garante, ainda, a diversidade de ideias, o ensino público e de qualidade, dentre outros fatores. Porém, podemos pensar em como se dá essa garantia, como esse direito à educação chega até à sociedade. Assim, pensamos nas formas de ingresso, implementadas pelas normativas brasileiras vigentes e postas em prática pelas universidades.

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional da Educação (CNE), são, pois, estes princípios e determinações legais que devem presidir uma política de acesso ao ensino superior, estabelecendo-se contornos nítidos e bem definidos dos limites constitucionais e legais que regularão as inúmeras e significativas possibilidades que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) aponta para os procedimentos de acesso e ingresso naquele grau de ensino, respeitando a autonomia universitária de que gozam tanto as Universidades quanto os Centros Universitários (BRASIL, 1999).

Seguindo, ainda, as considerações trazidas pelo Parecer do CNE, é indispensável encontrar formas de acesso que garantam a todos os candidatos interessados, à luz dos princípios constitucionais e determinações legais, a igualdade de oportunidades de acesso, obrigando, assim, que o processo seletivo, qualquer que seja, assegure a equidade de tratamento na avaliação realizada sobre a capacidade de cada um para cursar, com proveito, o curso superior pretendido, considerando, desse modo, o que institui o Art. 5.º, inciso I da CF/88, que diz que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (BRASIL, 1988, p. 15).

Com a aprovação da nova LDBN, as universidades passam a ter maior autonomia na definição das formas de ingresso. No Art. 44 consta que os cursos de graduação estão abertos a “[...] candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996). Continua-se a exigência de seleção, mas agora, possibilitando processos diversificados.

2.1 Vestibular

Houve um determinado momento nas universidades brasileiras, em que a procura por uma vaga nos cursos de nível superior começaram a se tornar maiores do que a oferta de vagas. Desse modo, é instituída, no Brasil, no ano de 1911, a forma de ingresso vestibular, que até então, as IES não possuíam. Foi a partir daí, que foram sendo implementadas novas formas de ingresso ao ensino superior. Não importava o nome dado a este processo, desde que ele selecionasse os sujeitos interessados nos cursos era considerada uma prática de inserção no espaço universitário. Porém, há de se pensar quem eram essas pessoas que procuravam as universidades e, em que medidas os vestibulares aconteciam à época (LAVOR; ANDRIOLA; LIMA, 2015; MATEUS; CORREA, 2010).

Segundo Almeida (2012, p. 9), há certo tempo já sabemos que “[...] no vestibular, confrontam-se classes médias e altas. As questões maiores de equidade têm a ver com distribuição de oportunidades entre a classe alta e uma classe média cada vez mais numerosa”. Apequenar a problemática dos critérios de ingresso não nos ajuda a compreender porque certos grupos sociais não conseguem entrar/in-

gressar na universidade, mas sim, nos distancia ainda mais da democratização do ensino superior aos menos favorecidos. Desse modo, crescem ainda mais, o(s) insucesso(s) dos indivíduos de baixa renda, além de manterem um sentimento de incompreensão contínua.

O vestibular, em determinados contextos, pode ser classificado como um processo meritocrático, tendo em vista que muitas questões elaboradas não avaliam, mas sim, apenas tecnicizam os candidatos que, por vezes, memorizaram conteúdos durante todo o ensino médio a fim de gabaritarem a tal prova, ou seja, os estudantes veem as provas de vestibulares como grandes obstáculos, por vezes, insuperáveis.

Nessa perspectiva, o sistema meritocrático leva, em consideração, a ligação direta entre mérito e poder. Mérito, em se tratando de ingresso ao ensino superior, tem a ver com os mecanismos pelos quais os sujeitos foram submetidos até chegarem à etapa universitária. Mas deve-se pensar nos quesitos referentes às desigualdades sociais e econômicas no sentido de estabelecer diretrizes que atendam às necessidades dos candidatos, e que, obrigatoriamente, leve em consideração o percurso singular de cada contexto social que se submete aos processos de seleção ao ensino superior.

Portanto, o sistema de seleção por vestibular, no âmbito de cada universidade, funciona como uma forma efetiva de seleção e de inclusão social. Para que esse processo ocorra, não podemos esquecer as discussões que circundam os vestibulares e demais mecanismos de seleção nas/das universidades públicas e de qualidade que prezam pela inserção e pela formação social (KLEINKE, 2006).

2.2 Programa de avaliação seriada (PAS)

Para Schlichting, Soares e Bianchetti (2004), a sociedade capitalista, para se fortalecer e se tornar hegemônica, reestrutura-se e flexibiliza-se. Sendo assim, surgem novas demandas no mundo educacional que têm, por objetivo, melhor qualificar as pessoas com vistas à sua inserção social, particularmente no mundo da educação e do trabalho.

Nessa conjuntura, muitas universidades têm ofertado um novo sistema de ingresso ao ensino superior, que consiste na realização de provas por parte do candidato desde o primeiro ano do ensino médio. Essa forma alternativa de ingresso é conhecida como vestibular seriado ou avaliação seriada e implementada por diversas instituições de ensino superior. Nessa modalidade de ingresso, o estudante realiza três provas, sendo avaliado ao final de cada ano do ensino médio. O conteúdo exigido corresponde ao ano em que o aluno está matriculado, sendo cobrado em provas objetivas, dissertativas, com ou sem prova de redação.

Desse modo, o PAS é uma proposta de organização e direção que se configura em uma forma mais interdisciplinar de produzir conhecimento e que possibilita uma construção conjunta e, ao longo do processo de formação do estudante, no ensino médio, possibilita que este possa consolidar ainda mais os conteúdos apreendidos nas disciplinas no sentido de conseguir fazer os exames com mais facilidade, pondo realmente em prática as habilidades e competências adquiridas no decorrer da formação (SILVA, 2007).

Uma das avaliações seriadas mais conhecidas, o PAS, realizado pela UnB e por outras IES no país, promove uma aproximação entre ensino médio e universidade por meio de uma alternativa diferenciada da comumente forma de ingresso. Ribeiro (2017) salienta que a prova tradicional, a saber, o vestibular, carrega consigo o conteúdo abrangente de três anos do ensino médio, o que a torna muito pesada para o aluno. Nesse sentido, o PAS emerge com o objetivo de transgredir essa prática.

2.3 Exame nacional do ensino médio (ENEM)

O ENEM foi instituído por meio da Portaria n.º 438/1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da etapa de educação básica, buscando contribuir com a melhoria do nível de qualidade dessa etapa de escolaridade. Os dados obtidos por meio do exame são utilizados para verificação e acompanhamento do nível de qualidade do ensino médio no país como referência para reformulações do currículo, implementação de políticas públicas e de critérios para programas governamentais.

Em 2004, o exame ganhou notoriedade e uma maior dimensão social, quando da institucionalização do Programa Universidade para Todos (PROUNI), pois a participação no ENEM passou a ser condição obrigatória para participar do processo do PROUNI, como forma de acesso, que tem uma política de bolsas de estudos integrais e parciais a alunos de todo o país, a partir da nota obtida no exame (ANDRIOLA; BARROZO FILHO, 2021).

Como uma das medidas públicas voltadas à ampliação do acesso à educação superior, em 2009, o ENEM passou por uma significativa reformulação, que foi tratada de “Novo ENEM”, estabelecida pela Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009, surgindo, assim, um exame com novos contornos de modo a atender, também, as instituições públicas de ensino superior.

Ao ser utilizado como aparelho unificado de seleção, o ENEM seria uma maneira de garantir a democratização do acesso ao ensino superior, uma vez que oferece oportunidade de inscrição em vários programas sociais em diversos cursos e instituições de ensino. De acordo com Meneghel (2017), o ENEM gera muitas controvérsias. Enquanto para alguns corresponde a um avanço no sistema educacional, ao funcionar como exame vestibular unificado de abrangência nacional; outros o consideram amplificador de desigualdades de diversas ordens, aquelas mesmas que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Longe de ser uma porta de oportunidades, o ENEM teria se transformado em um dispositivo de exclusão de jovens oriundos de famílias de menor renda e de menor capital cultural.

O ENEM, desde sua criação, tem despertado interesse de inúmeros pesquisadores, portanto, entendemos oportuno fazer menção de alguns estudos empreendidos com essa temática, objetivando apontar seus limites e as possibilidades (ANDRIOLA, 2011). Para Oliveira (2016, p. 172), por exemplo, o ENEM, como processo de seleção ao ensino superior, se tornou uma nova forma do vestibular:

E o mais grave, como não é um exame aceito por todas as instituições de ensino superior do Brasil, e mesmo quando aceito, por vezes o é de forma parcial – como parte da nota que garante o acesso – faz com que os alunos concluintes ou egressos do ensino médio enfrentem

uma verdadeira “maratona” de provas ao final do ano letivo, provocando uma exaustão, que a meu ver, não favorece a aprendizagem, atrapalha o desempenho e prejudica mesmo aqueles alunos que tem bom rendimento escolar.

Corroborando o que foi mencionado, Fernandes (2018) conclui que o ENEM, apesar de ser uma prova que na sua concepção se difere dos vestibulares, e por ter atrelado a si um conjunto de programas que de certa forma facilita a entrada de alunos das camadas mais pobres da sociedade, continua sendo um mecanismo altamente seletivo, baseado no mérito e, quando na verdade não funciona assim, como mecanismo de democratização e inclusão no Ensino Superior.

Dessa maneira, o ENEM, como instrumento de seleção unificado, teria servido apenas para democratizar a etapa de seleção, promovendo um aumento na participação dos estudantes de menor posição socioeconômica. No entanto, isso não significa que esses estudantes estejam em igualdade de concorrência com os outros candidatos, muito menos que possuam as mesmas chances de serem selecionados (SOUZA, 2017).

2.4 Sistema de seleção unificada (SiSU)

A LDB, ao prescrever e classificar como “processo seletivo” o meio pelo qual os candidatos ingressarão no ensino superior, possibilita que as instituições adotem aos sistemas diversos de seleção, nesse sentido, como o Vestibular, o PAS e o ENEM, já discutidos neste artigo, e, neste caso, se vale do SiSU para selecionar os candidatos às vagas disponibilizadas nos cursos ofertados em seus respectivos câmpus universitários.

O SiSU, criado em 2010, é um sistema informatizado do MEC, pelo qual as IES públicas ofertam vagas a candidatos que realizaram o ENEM, caracteriza uma alternativa de entrada a essas instituições. Através do SiSU, estudantes que obtêm nota acima de zero na redação do ENEM e que possuem as notas de corte determinadas pelas IES, concorrem às vagas para os cursos presenciais à disposição no sistema. Os candidatos, no SiSU, podem escolher até duas opções de curso, podendo, inclusive, alterá-las durante o período em que durarem das inscrições.

Pode-se afirmar que o SiSU leva uma certa vantagem no que se referem aos vestibulares tradicionais, em três questões: a) amplia a eficiência institucional ao tornar o processo de seleção, acessível a candidatos oriundos de baixa renda; b) amplifica a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; c) traz maior inclusão a grupos pouco representados nas IES - oriundos de escola pública, filhos de famílias de baixa renda, pretos, pardos e indígenas (NOGUEIRA *et al.*, 2017).

Segundo Ariovaldo e Nogueira (2018, p. 13),

O SiSU carrega a promessa de um efeito democratizante em si mesmo, pela própria possibilidade que ele introduz de que indivíduos com perfil socioeconômico mais baixo se inscrevam em cursos de instituições distantes, aos quais eles não poderiam ter acesso pela dificuldade de se prepararem e se deslocarem para prestarem os vestibulares individualizados.

Devemos ponderar com cautela a pretendida mobilidade geográfica, pois, apesar de o SiSU trazer benefícios para os estudantes, em situação de vulnerabilidade social, como, por exemplo, com a diminuição de custos com inscrições e deslocamentos para realização de provas em várias instituições, entretanto, é fato, que, por mais que o sistema ofereça a possibilidade de o candidato se inscrever em qualquer curso de qualquer instituição do país, são poucos os que têm condições materiais e/ou financeiras de se manter em uma universidade distante de sua moradia. Assim sendo, a mobilidade estudantil favorece tão somente os estudantes que possuem maior renda, uma vez que a maioria das universidades não dispõe de moradia estudantil e políticas de assistência estudantil compatível com as necessidades dos estudantes.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AO ENSINO SUPERIOR

A educação é o “[...] mais importante instrumento de inclusão social para a consolidação da cidadania e concretização dos direitos humanos; sendo imprescindível para a tomada de consciência de si mesmo e de sua importância para a comunidade” (GORCZEWSKI; KONRAD, 2013, p. 40). A Constituição Federal Brasileira de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, representou um grande avanço em direção à consolidação dos direitos coletivos e sociais. No que tange à educação, a efetivação de políticas públicas voltadas ao direito fundamental à educação, inserido no art. 6.º da Constituição Federal, torna-se de vital importância para a democratização do Estado e a solidificação da dignidade da pessoa humana (ANDRIOLA, 2004).

A LDB, além de repetir em seus artigos as determinações constitucionais contidas na Constituição Federal, estabelece, por sua vez, que

Art. 50 - As instituições de educação superior, quando da existência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio. Art. 51 - As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

São, pois estas determinações legais que devem presidir uma política de acesso ao ensino superior, estabelecendo-se limites bem definidos constitucionais e legais que irão regular as inúmeras e significativas possibilidades que a LDB aponta para os procedimentos de acesso e ingresso ao ensino superior, respeitando a autonomia universitária.

As políticas públicas de maneira simples são mecanismos adotados pelo governo para a implantação de programas e planos voltados para a produção de resultados no campo social. Tem se constituído como oportunidades para melhorar os serviços públicos e expandir a participação cidadã. Especificamente, as políticas públicas educacionais são uma esfera das políticas públicas sociais diretamente relacionadas à educação do país.

Assim, as políticas públicas educacionais inicialmente são pensadas, elaboradas e criadas pelo Poder Executivo, por meio de projetos ou Medida Provisória, e o Poder Legislativo, por meio de lei federal. Possuem a intenção de democratizar o acesso ao ensino, prevendo meios que visam à inserção de sujeitos no ambiente escolar, proporcionando educação, qualidade de vida, preparo para a cidadania e ao mercado de trabalho, e, sobretudo, implantando mecanismos para a materialização do princípio da Dignidade Humana - fundamento norteador da República Federativa do Brasil.

Nas últimas décadas, com o objetivo de democratizar o acesso ao ensino superior, o Brasil vem adotando políticas públicas no intuito de ofertar oportunidade ao saber. Nesse contexto, houve um expressivo aumento no ingresso na Educação Superior Brasileira e, isso se deve a criação de políticas públicas, seja pelo aumento e reserva de vagas nas IES públicas, seja pelo aumento de vagas, concessões de bolsas, integrais ou parciais, e empréstimos subsidiados para o acesso às IES privadas.

Em 2020, cerca de 3,8 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação, sendo 304 IES públicas e 2.153 IES privadas no Brasil. Em relação às IES públicas: 42,4% estaduais (129); 38,8% federais (118); e 18,8% municipais (57). Segundo dados do INEP, no período compreendido entre 2010 e 2020, a rede privada cresceu 89,8%, e a rede pública aumentou 10,7% no mesmo período (BRASIL, 2020). A LDB foi um marco na expansão da educação superior. Segundo Novaes (2014), a referida lei estimulou a diversificação e a diferenciação dos formatos institucionais, surgindo assim, os centros universitários, faculdades integradas e escolas superiores, enquanto o investimento em universidades públicas não ocorreu na mesma proporção.

Ainda segundo INEP, em 2020, foram oferecidas mais de 19,6 milhões de vagas em cursos de graduação, conforme demonstrado na Tabela 1 (BRASIL, 2020).

Tabela 1 – Número de vagas nos cursos de graduação, por categoria administrativa

| Categoria Administrativa | Quantidade de Vagas |
|---------------------------------|----------------------------|
| Pública | 863.520 |
| Federal | 492.599 |
| Estadual | 247.972 |
| Municipal | 122.949 |
| Privada | 18.762.921 |
| TOTAL GERAL | 19.626.441 |

Fonte: Censo da Educação Superior (2020).

Para Gomes *et al.* (2018), a educação no Brasil constitui-se em um espaço onde persistem históricas desigualdades sociais e raciais, exigindo que o Estado estabeleça políticas públicas de superação desse quadro. Historicamente, a sociedade brasileira caracterizou-se pela predominância das camadas sociais mais altas no acesso à educação superior privada, ganhando destaque às políticas públicas desenvolvidas com a finalidade de promover a inclusão de grupos até então excluídos deste nível de ensino.

Nesse contexto, foram implementadas políticas públicas que visam à redução das desigualdades sociais e a busca pela equidade no acesso ao ensino su-

perior brasileiro, dentre as quais se destacam: Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Lei de Cotas, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e Universidade Aberta do Brasil (UAB).

3.1 O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

É um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior em instituições privadas (presencial e à distância) conforme preceituado na Lei n.º 10.260/2001 (BRASIL, 2001). Em 2017, por meio da Lei n.º 13.530, incluiu-se o Programa de Financiamento Estudantil (P-FIES), o qual corresponde a uma alternativa ao FIES e que entrou em vigor em 2018 com regras semelhantes. Enfatiza-se que para o FIES tradicional a taxa de juros real é igual a zero e para o P-FIES ela varia de acordo com o banco privado em que foi realizado o contrato (BRASIL, 2017, 2018).

A modalidade FIES, que trata do financiamento tradicional, atende estudantes com renda bruta familiar *per capita* de até três salários mínimos e é concretizada através do FIES e tem a sua operação sob a responsabilidade do agente operador do FIES e pode ser garantida pelo Fundo Garantidor do FIES (FG-FIES). Já a modalidade P-FIES está disponível para estudantes com renda bruta familiar *per capita* de três a cinco salários mínimos e é concretizada por fontes de financiamento distintas do FIES, como fundos constitucionais de desenvolvimento e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e não pode ser garantida pelo FG-FIES (BRASIL, 2018).

Costa *et al.* (2020) ressaltam que este programa foi o primeiro a ser desenvolvido dentre o rol das políticas públicas direcionadas para o ensino superior. O FIES corresponde a uma importante política pública que busca a democratização e a inclusão de estudantes de baixa renda no ensino superior com a perspectiva de proporcionar a melhoria dos rendimentos e da qualidade de vida dos seus beneficiários.

3.2 Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Foi criado em 2004, como medida provisória, sendo então institucionalizado pela Lei n.º 11.096 em 13 de janeiro de 2005, tem como finalidade conceder bolsas de estudo em instituições de ensino superior privadas, em cursos superiores de formação específica, em troca de isenções fiscais às IES privadas que aderirem ao programa (BRASIL, 2005). Para Barrozo Filho e Andriola (2019, p. 1), o PROUNI “Configura-se como importante política pública, de natureza afirmativa, voltada a facilitar o acesso ao Ensino Superior de camadas sociais com menores oportunidades educacionais, econômicas e culturais”.

Conforme Aguiar; Dias e Toledo (2019), com conhecimento do sítio eletrônico oficial do Ministério da Educação (MEC), observa-se que o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) oferta “[...] bolsas de estudo integrais (100%) e parciais (50%) em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação a estudantes brasileiros que buscam um diploma de nível superior” (AGUIAR; DIAS; TOLEDO, 2019, p. 99).

Conforme dados do portal do MEC, podem usufruir desse benefício: estudantes com deficiência; professores de escolas públicas, sendo efetivos no magistério básico, e, membros do quadro permanente de instituição pública. Nesse caso, abstém-se a comprovação de renda. Para obter-se uma bolsa integral, é imprescindível que o aluno comprove renda familiar bruta *per capita*, máxima de um salário mínimo e meio. Por outro lado, à bolsa de 50%, o estudante precisa comprovar renda familiar bruta *per capita* de no máximo três salários mínimos.

3.3 Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Criado pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, trata-se de um programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (BRASIL, 2007). O programa cria metas e medidas para alavancar o crescimento do ensino superior público e que promovam a promoção da expansão física, recursos humanos, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Segundo Ramos, Rothen e Fernandes (2020), o foco principal do REUNI foi expandir o acesso pelo aumento de vagas de ingresso, ou seja, das vagas em cursos de graduação ofertadas regularmente em processos seletivos de ingresso à universidade; pela reocupação de vagas ociosas, isto é, das vagas disponíveis nos cursos de graduação decorrentes de não preenchimento inicial, de abandono ou desligamento e a permanência do estudante de ensino superior, pelo oferecimento de condições acadêmicas, orientações e apoio para realizar suas atividades. Afinal, incorreu-se na ampliação da estrutura operacional das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em relação ao número de vagas, cursos e matrículas, envolvimento com pesquisas, melhoria da qualidade da pós-graduação ofertada e do grau de titulação do corpo docente (PAULA; ALMEIDA, 2020).

3.4 Lei de Cotas

A Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, trata da reserva de vagas em universidades federais e em instituições federais de ensino técnico e profissionalizante (BRASIL, 2012). Ela estabelece que no mínimo 50% das vagas nessas instituições serão destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI), em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição. A lei de cotas constitui-se como medida compensatória diante dos efeitos dos privilégios sociais e da desigualdade nas condições de acesso ao ensino superior.

Para Melero *et al.* (2018), ações afirmativas não são apenas políticas que visam ao fim de discriminações de casta, étnicas ou raciais, mas também visam aumentar a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social ou no reconhecimento cultural.

3.5 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Foi instituído com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica e, com isso, auxiliar na elaboração de políticas educacionais. O Exame foi criado pela Portaria n.º 438/1998 (BRASIL, 1998). Hoje é a principal porta de entrada no ensino superior do Brasil, com acesso às instituições de educação públicas e privadas. Por ter substituído o tradicional vestibular em milhares de faculdades e universidades dentro do país e fora dele, passou a fazer parte do calendário escolar de estudantes que vão completar o ensino médio.

Para Campos *et al.* (2014), o ENEM pode ser considerado uma das iniciativas mais importantes para construção do novo sistema de seleção de candidatos e implantação de medidas de democratização do acesso ao Ensino Superior. Ao longo do tempo o ENEM não se apresenta apenas como um exame de entrada, mas como importante política pública de democratização ao ensino universitário. Para Azevedo (2020), apesar de ser considerado maior exame de ingresso ao ensino superior do Brasil, o ENEM ainda tem grandes lutas pela frente e a principal delas é, de fato, a desigualdade social.

O ENEM ganha uma dimensão, mobilização e significação social tão expressiva que, talvez, por ele outras políticas sejam pensadas para amenizar as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais, para que todos os estudantes, em qualquer lugar do território brasileiro, tenham a oportunidade de se inscrever, realizar as provas e cursar uma universidade, seja pública ou privada (AZEVEDO, 2020).

3.6 Sistema de Seleção Unificada (SiSU)

É um sistema informatizado gerenciado pelo MEC por meio do qual instituições públicas e conveniadas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. No sítio, os candidatos podem consultar as vagas disponíveis, pesquisando as instituições e os seus respectivos cursos participantes. Como política de ingresso, visa democratizar as vagas dos cursos de graduação.

Com intenção de melhor alocar as novas e preciosas vagas públicas, surge o Sistema de Seleção Unificada, instituído pelas Portarias Normativas 2/2010 e 21/2012 (BRASIL, 2010, 2012). Tal sistema objetiva a redução dos gastos com a realização de exames de seleção descentralizados, a diminuição da ineficiência observada na ocupação das vagas, a democratização do acesso à educação superior pública e a ampliação da mobilidade geográfica estudantil. Desde sua implantação, o SiSU apresentou crescente adesão. Em sua primeira edição, 51 instituições aderiram ao sistema. Em 2018, foram cerca de 130 (VARGAS, 2019).

3.7 Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Foi instituído pelo Decreto n.º 5.800/2006, para o desenvolvimento da modalidade de educação à distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006). Fomenta a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Segundo dados do Censo da Educação Superior, o número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo mais de 2 milhões em 2020. Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2010 era de 17,4%, essa participação em 2020 é de 53,4% (BRASIL, 2020).

O nosso país avançou muito com políticas públicas, nos últimos anos, por entender que a educação é a mola mestra responsável pela alavancagem do desenvolvimento, mas, de acordo com Pacheco (2017, p.116),

[...] não basta criar políticas públicas de acesso à educação superior aos estudantes sem levar em conta a permanência e o êxito acadêmico e profissional dos mesmos. É necessário criar mecanismos que propiciem a os estudantes (que ingressam na educação superior via políticas de acesso) elementos necessários para uma formação completa com relevância e qualidade social, e que contribuía para o crescimento do país diminuindo a diferença e as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Segundo a Secretaria de Educação Superior (SESu), a expansão da educação superior foi alicerçada nos princípios da democratização e inclusão, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e à diminuição das assimetrias regionais existentes no país.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Com a flexibilização dos processos seletivos, as universidades podem desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades. A pesquisa foi desenvolvida em 16 universidades públicas estaduais do país, que oferecem o ensino público e gratuito. O Quadro 1 apresenta as formas de ingresso que têm sido introduzidas pelas universidades participantes da pesquisa.

Para preenchimento das vagas na educação superior, o que vem sendo observado é uma tendência, nas universidades, à adoção de outras formas de acesso, formas mistas e/ou processos seletivos alternativos para os candidatos. Em consonância com os dados, observa-se que, além do vestibular, na sua forma tradicional, as universidades contam com os resultados do ENEM dos candidatos, bem como com o SiSU, a Avaliação Seriada, o sistema de Olimpíadas Científicas, dentre outros processos seletivos que atendem às peculiaridades de cada instituição.

Positivamente, um ponto que merece destaque, é a adoção de políticas de cotas disponibilizadas aos estudantes, com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, fazendo com que grupos sociais, historicamente excluídos das universidades, pudessem ter acesso ao ensino superior, reparando desigualdades historicamente construídas.

Quadro 01 – Formas de ingresso das IES

| Instituições de Ensino Superior | FORMAS DE INGRESSO | | | | |
|---------------------------------|--------------------|------|------|------------------------|------------------------|
| | Avaliação Seriada | ENEM | SiSU | Olimpíadas Científicas | Vestibular Tradicional |
| UNICAMP | | X | | X | X |
| UNESP | | X | | X | X |
| UESC | | | X | | X |
| UECE | | X | | | X |
| UDESC | | X | X | | X |
| UEM | X | | | | X |
| UNIOESTE | | | X | | X |
| UEFS | | | X | | |
| UESB | | | X | | X |
| UEPG | X | | | | X |
| UENF | | | X | | |
| UNICENTRO | X | X | X | | X |
| UERGS | | | X | | |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Nosso sistema de ingresso ele é importante, pois além de garantir atendimento regional aos ingressantes, permite a mobilidade dos estudantes de outros estados através do SiSU. A política de cotas/reserva de vagas permite a inclusão de estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência, indígenas e quilombolas; valoriza a inclusão e diversidade; respeita a diversidade. (Respondente da IES UESB).

No tocante aos aspectos negativos, do ponto de vista dos gestores, a permanência dos alunos no ensino superior não tem se apresentado a contento.

Em recente audiência pública realizada com a comunidade acadêmica e externa a avaliação é que a UESB precisa manter as duas formas de acesso, pois ambas têm pontos positivos e negativos. Como ponto negativo, os dados mais recentes têm evidenciado que os estudantes ingressantes via SISU tem evadido mais. (Respondente da IES UESB).

SiSU: por selecionar alunos de todas as partes do Brasil e possibilitar 2 opções de Curso (na mesma IES ou em IES distinta) há um alto índice de cancelamentos de matrículas e de abandono. (Respondente da IES UESC).

Segundo Paula (2017, p. 11), por exemplo, “[...] o ingresso não garante a permanência na educação superior, sobretudo dos estudantes de baixa renda e das minorias étnicas, que enfrentam dificuldades de ordem econômica, pedagógica e simbólico-subjetiva”.

Ao indagarmos os representantes das IES se as formas de ingresso existentes nas instituições contribuem à democratização do acesso ao ensino superior, no Brasil, foi unânime os 13 (treze) gestores responderem que sim, e, ainda, debatem a implementação de algumas adequações nas seleções, tais como, abarcar outras formas de ingresso as já existentes, bem como, rever a política de cotas adotada pela universidade, visando ampliação do processo de democratização na sua instituição.

Observamos que as universidades estão promovendo mudanças em seus processos de seleção com o intuito de incluir, de fato, os segmentos histórica-

mente excluídos, corroborando, assim, à democratização do acesso. As políticas de inclusão têm sido implementadas pelas IES, dentre elas estão à adoção de cotas para os estudantes pretos, pardos, indígenas, e, ainda, cotas para estudantes oriundos de escola pública, conforme relatos dos gestores.

O acesso à universidade significa uma nova perspectiva de ampliar o conhecimento, as relações sociais, as possibilidades de formação profissional, acesso ao mercado de trabalho e a mobilidade social. Em suma, a pesquisa revela que as IES públicas estaduais se empregam de uma ou mais formas de acesso a seus cursos de graduação, ou ainda, uma combinação entre elas.

Pensemos, pois, a respeito da manifestação dos gestores em destacarem a alternância de flexibilização, chegamos à conclusão do que confirma Ristoff (2008) quando nos ensina que, para que ocorra a democratização do ensino, deve haver, antes de tudo, ações mais radicais que firmem e assegurem, tanto acesso, quanto permanência a todos os que seriamente procuram a educação superior. Assim, criar alternativas e formas que contribuam para despertar o interesse de novos alunos e ainda reter os estudantes nas universidades públicas brasileiras torna-se de fundamental importância.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso ao ensino superior assume, cada vez mais, uma importância significativa na sociedade, por ser uma das principais formas de emancipação, ascensão e inserção social da população brasileira no exercício à cidadania. Esse acesso não deve ser considerado um privilégio, pelo contrário, um direito democrático de todo cidadão brasileiro. A educação tem sido apontada como um importante fator para diminuir a desigualdade social, visto que o seio social se constitui *na, através e por meio* da emancipação do conhecimento científico, caminho pelo qual a sociedade se estrutura em seus âmbitos social, cultural, étnico e político.

As IES estaduais, além do vestibular, aderiram a outras formas de seleção e admissão em seus cursos de graduação que são utilizadas da maneira que melhor atenda aos interessados e às especificidades de cada IES. Essas outras formas de ingresso, introduzidas pelas universidades, foram: o PAS do Ensino Médio, os resultados do ENEM e o SiSU.

Cada forma de ingresso apresenta suas limitações e suas possibilidades e, nesse sentido, pensamos ser pertinente concordar com a ideia de que a utilização de diversos processos de seleção nos parece uma decisão que oportuniza o acesso a diversos conjuntos da sociedade, aumentando as oportunidades de acesso que outrora eram improváveis, e, também, com essa adesão, há o favorecimento de uma maior diversidade para o corpo discente, que beneficia, inclusive, a sociedade e a comunidade escolar que deseja ingressar no ensino público estadual brasileiro.

Um desafio permanente às IES, sobretudo públicas, continua a ser o de pensar e construir processos seletivos que contribuam efetivamente à construção da educação pública e da sociedade democrática que queremos, o que significa que devem ser direcionados, no sentido de romper com os fundamentos que favorecem a seletividade social.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, T. A.; DIAS, W. S.; TOLEDO, E. M. L. Políticas públicas educacionais para a democratização do acesso à educação. *Revista Humanidades & Inovação*, v. 6, n. 7, p. 89-100, 2019.
- ALMEIDA, W. M. Acesso à universidade pública brasileira: posições em disputa. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 18, p. 1-41, 2012.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004.
- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.
- ANDRIOLA, W. B.; BARROZO FILHO, J. L. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). *Revista da Avaliação da Educação Superior* [online], Campinas, v. 25, n.3, p. 594-621, 2020.
- ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. R. B. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 20, p. 489-512, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1414-40772015000200489&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 out. 2022.
- ARIOVALDO, T. C. C.; NOGUEIRA, C. M. M. Nova forma de acesso ao ensino superior público: um estado do conhecimento sobre o sistema de seleção unificada - SiSU. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 154-174, jan./abr., 2018.
- AZEVEDO, L. D. de. Do vestibular ao ENEM: trajetórias, permanências e transformações (1750-2019). *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 505-531, jan/dez., 2020.
- BARROZO FILHO, J. L.; ANDRIOLA, W. B. Avaliação da satisfação dos usuários do Programa Universidade para Todos (PROUNI). *Revista Eletrônica Acta Sapientia*, v. 6, n. 1, artigo 1, 2019.
- BRASIL. *Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006.
- BRASIL. *Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Presidência da República. Brasília, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas*. Brasília, 2020.

BRASIL. *Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior [...], e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei n.º 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: Diário Oficial da União, ano 149, n. 169, seção 1, p. 1-2, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 98, de 29 de julho de 1999*. Regulamentação de Processo Seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. *Portaria Normativa MEC n.º 2, de 26 de janeiro de 2010*. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificado [...]. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa MEC n.º 21, de 5 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 209, de 07 de março de 2018*. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, a partir do primeiro semestre de 2018. Diário Oficial da União, Brasília, DF, mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *SiSU - Sistema de Seleção Unificada*. Brasília: 2017. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br>. Acesso em: 1.º jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Portaria n.º 438 de 28 de maio de 1998*. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. [...]. Diário Oficial da União, Brasília, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001.

CAMPOS, L. A.; STORNI, T.; FERES JÚNIOR, J. A cor do ENEM 2012: comparações entre o desempenho de brancos, pardos e pretos. *Textos para discussão do GEMAA (IESP-UERJ)*, n. 8, p. 1-16, 2014.

COSTA, I. S.; RODRIGUES, I. S.; SILVEIRA, S. de F. R.; RODRIGUES, C. T. O impacto de uma Política Pública Educacional no Enade: uma avaliação do FIES. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 437-468, abr./jun. 2020.

- CUNHA, M. R. *Gestão estratégica de IES: modelos e funções do planejamento estratégico em universidades públicas e privadas de Palmas - Tocantins* (Dissertação de mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal, 2011.
- FERNANDES, Robson Alessandro Cruz. *ENEM: política pública de acesso ao ensino superior - uma análise da matriz de referência e sua abrangência nas questões de geografia entre os anos de 2009 a 2016*. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação), Universidade de Araraquara (UNIARA), Araraquara, 2018. 113 p.
- GOMES, Válter; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes; SARAIVA, Ernani Viana. O ensino superior no Brasil: breve histórico e caracterização. *Ciência & Trópico*, Recife, v. 42, n. 1, p. 106-129, jan./jul., 2018.
- GORCZEVSKI, C.; KONRAD, L. R. A educação e o plano nacional de educação em direitos humanos: efetivando os direitos fundamentais no Brasil. *Revista do Direito UNISC*, Santa Cruz do Sul, n. 39, p. 18-42, jan./jul. 2013.
- KLEINKE, Maurício Urban. O vestibular Unicamp e a inclusão social: experiências e perspectivas. In: *I Workshop de Cursos Pré-Vestibulares da UNESP*. IFGW e Comvest, Unicamp, Campinas, 2006.
- LAVOR, J. F.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Avaliando o Impacto da Qualidade da Gestão Acadêmica no Desempenho dos Cursos de Graduação. Um Estudo em Universidade Pública Brasileira. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 8, p. 233-254, 2015.
- MATEUS, Elaine; CORREA, Leonardo. *Como deve se dar o ingresso de estudantes nos cursos de graduação da UEL? Acesso ao ensino superior*. Londrina, 2010.
- MELERO, C.; MARTINS, C. B.; ROSSI, E.; JUNKES, D. A Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012, como política pública que favorece a busca da igualdade material. *Revista de Ciências da Administração*, v. 20, Edição Especial, p. 130-142, dez. 2018.
- MENEGHEL, Stela Maria. Considerações sobre o atual sistema de ensino superior no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL EM GESTÃO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3, 2017. Juiz de Fora. *Anais [...]*, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), v. 7, n. 1, p. 340-348, 2017.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 33, p. 61-90, abr./jun., 2017. 31 p.
- OLIVEIRA, Geisa Melo de. *Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM: caminhos e contradições*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2016. 183 p.
- PACHECO, E. F. H. *Democratização do acesso à educação superior no Brasil*. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

PAULA, C. H. de.; ALMEIDA, F. M. de. O programa REUNI e o desempenho das Ifes brasileiras. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro. 2020.

PAULA, M. F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, jul., 2017.

RAMOS, G. P.; ROTHEN, J. C.; FERNANDES, M. C. da S. G. Mecanismos de Avaliação e Regulação da Universidade Federal Brasileira no REUNI: entre a proposta e o contrato. *Revista Internacional de Educação Superior*. v.6, 1-25. Campinas/SP, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8655096>. Acesso em: 28 jul. 2022.

RIBEIRO, D. H. M. O sucesso da rede pública no Programa de Avaliação Seriada (PAS): análise do desempenho dos alunos da rede pública no PAS da UnB no 1º Semestre de 2016. *Revista Com Censo #11*, v. 4, n. 4, p. 95-97, nov. 2017.

SCHLICHTING, A. M. S.; SOARES, D. H. P.; BIANCHETTI, L. Vestibular seriado: análise de uma experiência em Santa Catarina. *Revista Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, maio/ago., 2004.

SILVA, Ângela Maria Naves da. *Avaliação da experiência do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília sob a luz da teoria da complexidade e da gestão do conhecimento*. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação). Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2007.

SOUZA, T. L. *ENEM/SiSU: Política pública de inclusão e democratização do acesso ao ensino superior?* Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade), Universidade Federal de Itajubá (UFI), Itajubá, 2017. 162 p. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/936>. Acesso em: 11 fev. 2021.

VARGAS, H. M. O SiSU na Berlinda: presente e uma provocação para o futuro. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, 2019.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: A TAXA DE SUCESSO DA GRADUAÇÃO NOS CURSOS COM AS MAIORES NOTAS DE CORTE

Adriana Castro Araújo, Tainah Pinheiro Moreira***

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) nos cursos da Universidade Federal do Ceará (UFC) com as maiores notas de corte no Sistema de Seleção Unificado (SISU), comparando, entre si, as médias dos alunos cotistas e não cotistas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa do tipo quantitativa, cujos dados foram processados no *software* SPSS (v. 21.0) e apresentados por meio de estatística descritiva. Os resultados encontrados provam que a implementação da lei de cotas não gerou aumento do insucesso nos cursos caracteristicamente mais elitizados da UFC e revelam ainda que os cotistas se formam na mesma proporção e no mesmo tempo que os não cotistas. Por outro lado, a democratização da educação superior não pode se limitar a expandir quantitativamente o acesso sem, ao mesmo tempo, atingir a plena cobertura e a igualdade de oportunidades. Dessa forma, aponta-se para a necessidade de que se realizem análises mais específicas, assim como pesquisas de natureza qualitativa, no sentido de investigar as idiosincrasias que permeiam a realidade dos jovens que ingressam por meio das cotas, ampliando o debate sobre os novos papéis a serem desempenhados pelas instituições de ensino superior frente à complexidade que esse diversificado grupo de estudantes forja no cotidiano universitário.

Palavras-chave: lei de cotas; Universidade Federal do Ceará (UFC); taxa de sucesso da graduação (TSG).

*QUOTA LAW AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ: THE GRADUATION
SUCCESS RATE IN THE STUDIES WITH THE HIGHEST CUT-OFF SCORES*

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the Graduation Success Rate (TSG) in the studies at the Federal University of Ceará (UFC) with the highest cut-off scores in the

* Doutora em Educação Brasileira e Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. ORCID: 0000-0001-7739-0471. Correio eletrônico: driaraujo12@gmail.com.

** Mestre em Administração e Controladoria, Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: 0000-0001-7048-7836. Correio eletrônico: tainahpm@gmail.com.

Unified Selection System (SISU), comparing, among themselves, the averages of quota students and non-quota students. Therefore, a quantitative research was carried out, whose data were processed in the SPSS software (v. 21.0) and presented through descriptive statistics. The results found prove that the implementation of the quota law did not generate an increase of the unsuccessfulness in the characteristically more elite studies of the UFC and also reveal that quota students graduate in the same proportion and at the same time as non-quota students. On the other hand, the democratization of higher education cannot be limited to quantitatively expanding access without, at the same time, achieving full coverage and equal opportunities. In this way, it is necessary to carry out more specific analyses, as well as qualitative research, in order to investigate the idiosyncrasies that permeate the reality of young people who enter through quotas, expanding the debate on the new roles to be played by higher education institutions in the face of the complexity that this diverse group of students forges in everyday university life.

Keywords: *quota law; Federal University of Ceará (UFC); graduation success rate (TSG).*

LEY DE CUOTAS EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ:
LA TASA DE ÉXITO DE GRADUACIÓN EN LAS CARRERAS
CON MAYOR CALIFICACIÓN DE RECORTE

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la Tasa de Éxito de Graduados (TSG) en los cursos de la Universidad Federal de Ceará (UFC) con los puntajes de corte más altos en el Sistema Único de Selección (SISU), comparando, entre sí, los promedios de cuota estudiantes y no accionistas. Para ello, se realizó una investigación cuantitativa, cuyos datos fueron procesados en el software SPSS (v. 21.0) y presentados a través de estadística descriptiva. Los resultados encontrados prueban que la implementación de la ley de cupo no generó un aumento de reprobación en los cursos que se caracterizan por ser más elitistas en la UFC y también revelan que los estudiantes con cupo se gradúan al mismo ritmo y en el mismo tiempo que los estudiantes sin cupo. Por otra parte, la democratización de la educación superior no puede limitarse a ampliar cuantitativamente el acceso sin lograr, al mismo tiempo, la cobertura plena y la igualdad de oportunidades. Así, apunta a la necesidad de realizar análisis más específicos, así como investigaciones de carácter cualitativo, con el fin de indagar en las idiosincrasias que permean la realidad de los jóvenes que ingresan por cuotas, ampliando el debate sobre los nuevos roles a ser realizadas por las instituciones de educación superior ante la complejidad que este diverso grupo de estudiantes forja en el que hacer universitario.

Palabras clave: *ley de cuotas; Universidad Federal de Ceará (UFC); tasa de éxito de graduación (TSG).*

1 INTRODUÇÃO

Ações afirmativas são políticas públicas, de caráter especial e temporário, cujo objetivo é minimizar ou extinguir efeitos discriminatórios sofridos por grupos de pessoas estigmatizadas e excluídas histórica e socialmente, visando concretizar o ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, entre eles, a educação e o emprego (GOMES, 2005; PIOVESAN, 2005).

De acordo com Carneiro (2011), antes da adoção de políticas afirmativas, 90% dos estudantes das universidades públicas brasileiras faziam parte dos 20% mais ricos da população, portanto, as chances objetivas dos 40% mais pobres ingressarem nestas universidades era igual a zero. Com efeito, as desigualdades estruturais e sociais existentes no Brasil sempre impactaram diretamente no perfil dos ingressantes em Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo na rede pública, culminando nessa grave assimetria entre os grupos que têm acesso à educação de nível superior.

Dentro desse contexto, foi sancionada, no dia 29 de agosto de 2012, a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como lei de cotas, que estabeleceu que as instituições federais de educação superior (IFES), vinculadas ao Ministério da Educação, deveriam reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Além disso, determinava também que, dentre essas vagas, 50% (cinquenta por cento) deveriam ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita. Ademais, ainda garantia que o total de vagas reservadas fosse preenchida em proporção, no mínimo, igual aos autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012).

É importante destacar que, quando a lei de cotas foi sancionada, diversas universidades já haviam se antecipado na adoção de medidas compensatórias, como é o caso da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), pioneiras no país desde o ano 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000). No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), por sua vez, a adoção de cotas para o ingresso nos cursos de graduação começou a partir da vigência da lei federal supracitada, em 2013. Entretanto, inicialmente, foram destinadas apenas 12,5% (doze e meio por cento) das vagas para as cotas, que era o mínimo exigido no primeiro ano de implementação. Como resultado, neste ano, os egressos das escolas públicas que conseguiram ingressar na UFC constituíram quase 36% (trinta e seis por cento) do total, implicando num substantivo incremento em relação ao ano de 2011, quando esta proporção não passava de 27% (vinte e sete por cento)¹.

¹ Informação retirada do documento “Informações básicas do Enem/Sisu-UFC”. Disponível em: http://www.ufc.br/images/_files/noticias/2013/analise_enem_sisu_2011_2013.pdf. Acesso em: 3 nov. 2022.

A partir do ano de 2014, a UFC optou por cumprir integralmente a exigência legal, reservando 50% (cinquenta por cento) de todas as vagas da graduação ao sistema de cotas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012). Não há dúvidas, portanto, de que o aumento de alunos egressos de escolas públicas na UFC dependeu substantivamente da implementação da lei de cotas, contribuindo para tornar esse espaço mais democrático. Por outro lado, no que se refere à efetividade dessa política, o estudo recente de Araújo (2021) constatou que a lei de cotas não está sendo tão profícua no contexto desta Universidade, visto que, dados analisados revelam que os discentes cotistas evadem em maior proporção que os não cotistas em todas as grandes áreas do conhecimento.

Sobre a discrepância atinente ao desempenho acadêmico dos cotistas, estudos demonstram que o contexto no qual os discentes estão inseridos impacta de forma contundente sobre o insucesso acadêmico, visto que estudantes que apresentam semelhantes condições econômicas, sociais e educacionais revelam desempenho distintos a depender das instituições de ensino superior que frequentam (CURADO; MACHADO; NÓVOA, 2005).

Ademais, sabe-se, há muito, que o ambiente universitário pode se revelar, e muitas vezes se revela, extremamente hostil para aqueles cujas raízes culturais vinculam-se aos níveis mais baixos da pirâmide social. Desde a escolha de conteúdos, formas de avaliação, pouca familiaridade ao ambiente universitário, falta de apoio entre os pares, exigência de condições objetivas que não condiz com a realidade dos discentes de baixa renda, falta de amparo institucional para permanência, tudo isso pode impedir o êxito acadêmico.

Para Cordeiro e Auad (2021), a democratização da educação superior segue sendo um desafio contemporâneo, pois a universidade pública brasileira ainda é vista como um “não lugar social” para as populações mais marginalizadas. Por isso, as cotas assumem um importante papel ao ampliar o acesso de grupos socialmente excluídos à educação superior, em especial, nos cursos caracteristicamente mais elitizados.

De acordo com Sobrinho (2013), a inclusão desses grupos tradicionalmente excluídos cumpre uma função social essencial, mas também pode estar contaminada por um fenômeno que ele chama de “exclusão por dentro” do sistema educativo, isto é, a ideia de que aos jovens das camadas mais pobres está facultado, quanto muito, o acesso a cursos escassamente considerados nas hierarquias acadêmicas e que levariam a empregos de menor prestígio econômico e social. O autor acrescenta que essa exclusão por dentro do sistema escolar não transparece nas estatísticas e nos discursos políticos acerca dos ganhos da democratização educativa. Por isso, para Sobrinho (2013, p. 107),

Importa examinar os limites e impactos da inclusão na educação superior de grupos tradicionalmente excluídos, em razão das escassas possibilidades de escolha de cursos de alto valor social e econômico, assim como as condições de permanência e de conclusão com qualidade e boas perspectivas de empregos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) dos alunos cotistas comparando-a com a dos alunos

não cotistas na UFC, considerando os cursos de graduação com as maiores notas de corte no Sistema de Seleção Unificado (SISU). Nosso intuito é fornecer informações no tocante à efetividade dessa política pública que possam contribuir para melhorar seus impactos.

A investigação realizada por Araújo (2021), que considerou todos os cursos de graduação da UFC, já identificou, em análise agregada, que os alunos cotistas apresentam uma TSG significativamente inferior a TSG dos alunos não cotistas. Entretanto, investigar se esse fenômeno se repete, de modo isolado, nos cursos caracteristicamente mais elitizados da UFC é de extrema importância para o desenvolvimento de ações mais efetivas que possam contribuir para tornar esse espaço de fato mais democrático.

Calbitto, Xavier e Sabino (2020) realizaram uma revisão integrativa da literatura, cujo escopo eram pesquisas que analisassem o desempenho acadêmico dos estudantes após a implantação das políticas de cotas, com base em três dimensões: índices de rendimento acadêmico, percentual de diplomação e taxa de evasão. Entre artigos, teses e dissertações, os autores identificaram apenas doze trabalhos sobre o tema, o que aponta para uma carência no número de publicações encontradas, visto que são sessenta e três as universidades públicas federais. Além disso, essa mesma investigação, concluiu que, dos doze trabalhos analisados, apenas três tinham como objeto de estudo universidades da região Nordeste. Por fim, também foi possível identificar que, dessas doze pesquisas, apenas duas trataram da Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) ou taxa de diplomação (CALBITO; XAVIER; SABINO, 2020).

Portanto, o objetivo proposto nesta pesquisa é de extrema relevância dada a ausência de estudos sobre o tema em geral e, em especial, investigações que envolvam a análise da TSG em universidades públicas da região Nordeste. Ademais, considerando que 2022 é o ano em que a política de cotas, instituída pela Lei n.º 12.711/2012, passará por revisões, dez anos após a sua publicação (BRASIL, 2012), os resultados apresentados poderão fornecer subsídios para ampliar o quadro avaliativo acerca dos impactos dessa ação afirmativa, proporcionando fundamentos para futuras tomadas de decisão, bem como o desenvolvimento de ações que intentem potencializar a efetividade das cotas na educação superior.

2 TAXA DE SUCESSO DA GRADUAÇÃO (TSG)

A taxa de sucesso da graduação é um indicador criado pelo Tribunal de Contas da União (TCU), que serve de controle finalístico utilizado nas avaliações de desempenho das IFES e, portanto, deve ser incluso no seu relatório de gestão (ARAÚJO, 2021). O referido indicador é calculado por meio da razão entre o número de diplomados e o número de ingressantes, ajustados pelo ano em que esses alunos ingressaram na instituição e por um tempo de permanência esperado, fixado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação para cada curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2022).

Andriola e Araújo (2016) esclarecem que esses indicadores possuem duas características intrínsecas: caráter sintético e capacidade para orientar a tomada de decisão. Assim, mesmo a seleção de um conjunto limitado, mas significativo,

de indicadores, permite que se possa ter uma ideia sumária do funcionamento de uma dada realidade. Essas características de síntese e de princípio iluminador têm revelado seu valor, especialmente para os profissionais que necessitam contar com informações confiáveis para a tomada de decisão (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2016).

Com efeito, baixas TSG sempre devem ser motivos de preocupação, independentemente do controle do TCU, porquanto o atraso na formação de futuros profissionais, além de elevar o custo de manutenção das IFES, ainda representa uma importante perda social (LIMA; ANDRIOLA, 2018; LIMA JUNIOR *et al.*, 2019), sobretudo para alunos que ingressam por meio de ações afirmativas, afinal, trata-se de coletivos fragilizados econômica e socialmente, para os quais a formação superior é de grande valia para a emancipação social.

Sobre o insucesso acadêmico dos discentes, Curado, Machado e Nóvoa (2005) apontam a baixa interação ao ambiente universitário como um fator determinante, podendo levar ao abandono dos cursos e ao atraso da formação de forma substantiva. De acordo com os referidos autores, estudantes com os mesmos padrões social, econômico e acadêmico podem apresentar resultados bastante discrepantes dependendo das IES que frequentam. Além da interação com o ambiente universitário, outros fatores apontados para o insucesso são o desempenho acadêmico insatisfatório, a desmotivação, a fragilidade econômica e os trancamentos (CURADO; MACHADO; NÓVOA, 2005; LIMA JUNIOR *et al.*, 2019; SILVA; RODRIGUES; BRITO, 2014).

Mendes Júnior (2014), ao comparar a taxa de diplomação entre cotistas e não cotistas da UERJ, entre os anos de 2009 e 2011, constatou que os cotistas apresentaram melhores resultados quando comparados aos não cotistas. No contexto analisado pelo pesquisador, tanto a taxa de diplomação quanto a evasão foram melhores entre os alunos cotistas, embora estes ingressassem na referida universidade com uma nota de corte significativamente inferior e apresentassem menor coeficiente de rendimento acadêmico. Por outro lado, os estudos de Beraldo (2015), este na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e o de Santo (2013), na Universidade Federal da Bahia (UFBA), encontraram resultados diferentes, nos quais as taxas de diplomação dos alunos não cotistas se mostraram superiores às taxas de diplomação dos cotistas.

Em investigação realizada no âmbito da UFC, Araújo (2021) observou uma diferença significativa ao comparar, de forma agregada, a TSG entre cotistas e não cotistas, com estes últimos apresentando uma taxa menor que os primeiros. Apesar dessa constatação, considera-se que resultados agregados podem mascarar dados importantes, o que reforça a necessidade de que sejam realizadas novas investigações com diferentes cortes na análise. Além disso, a autora também identificou uma queda significativa na taxa geral de sucesso da graduação na UFC a partir do ano de 2016, acentuando-se em 2017. Importa ressaltar, contudo, que outros fatores podem ter impactado substantivamente na queda da TSG a partir do período analisado, como, por exemplo, a implementação do SISU.

Sobre esse tema, os estudos de Li (2016) revelaram que a adesão ao SISU aumenta a probabilidade de evasão no primeiro ano dos ingressantes em 4,5 (quatro e meio) pontos percentuais. A referida autora fez uma análise considerando as instituições públicas de ensino superior, a partir do cruzamento de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Não há dúvidas, portanto, de que a adesão ao SISU aumenta a taxa de evasão, o que impacta negativamente sobre TSG das universidades.

Não obstante, importa saber como se comporta a TSG entre cotistas e não cotistas, considerando os cursos com as maiores notas de corte no SISU, com o fito de analisar se dentro do contexto da universidade avaliada há diferenças internas que comprometam o sucesso acadêmico dos alunos beneficiados pela lei de cotas em comparação com aqueles da ampla concorrência.

3 A LEI DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)

Este estudo foi realizado no âmbito da Universidade Federal do Ceará, uma autarquia criada pela Lei n.º 2.373, de 16 de dezembro de 1954, e inaugurada em 25 de junho de 1955. Atualmente, a UFC estrutura-se em oito campi e conta com dezessete unidades acadêmicas e cento e vinte e seis cursos de graduação². No que se refere à adoção da política de cotas, instituída pela Lei n.º 12.711/2012, o Conselho Universitário (CONSUNI) da UFC decidiu, inicialmente, adotar apenas o percentual mínimo obrigatório exigido na forma do artigo 8.º: “As instituições [...] deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2012). Dessa forma, no ano de 2013, que foi o primeiro de implementação das cotas na UFC, foram destinadas apenas 12,5% do total de vagas, por curso e turno, para os cotistas.

Essa decisão, entretanto, resultou em uma manifestação realizada, no dia 30 de novembro de 2012, por estudantes secundaristas e da própria UFC, que eram favoráveis a implantação imediata do percentual integral proposto pela lei, isto é, que 50% (cinquenta por cento) do total de vagas da Universidade fossem reservados aos cotistas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2012). De acordo com o então Reitor da UFC, Prof. Jesualdo Pereira Farias, em entrevista concedida ao Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará, a justificativa para a decisão tomada pelo CONSUNI tinha como base questões orçamentárias. Segundo o Reitor, quando a lei foi sancionada, o orçamento destinado à assistência estudantil, no ano de 2013, já estava fechado e seria uma irresponsabilidade implantar integralmente as cotas sem um planejamento prévio (ADUFC, 2013).

Além disso, o Reitor também apontou para a necessidade de uma reestruturação interna na Universidade, sobretudo no setor pedagógico, no sentido de atender a todos os estudantes sem discriminação, diminuindo as assimetrias entre os egressos de escolas públicas e particulares (ADUFC, 2013). Portanto, apenas a partir do ano de 2014, a UFC passou a destinar 50% (cinquenta por cento) de todas as vagas dos cursos de graduação às cotas.

4 METODOLOGIA

O presente estudo é uma pesquisa do tipo quantitativo-descritivo, pois se dedica a analisar as características de uma população ou da amostra de uma população (MARCONI; LAKATOS, 2010), baseada na coleta de dados secundários.

² Informações retiradas do sítio da UFC na internet. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade>. Acesso em: 7 nov. 2022.

Além disso, trata-se de uma pesquisa correlacional, que se utiliza do método estatístico para comparar as Taxas de Sucesso da Graduação (TSG) de alunos cotistas e não cotistas, fazendo uso dos chamados grupos de controle não equivalentes ou de comparação.

Os dados analisados foram obtidos junto à Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD) da UFC no formato Excel e adaptados para a realização de análises no *software* SPSS (v. 21.0). Como se trata de uma pesquisa quantitativa, utilizamos estatísticas descritivas para caracterizar e representar graficamente os resultados.

Para definir o universo da análise, foram considerados os anos de 2018 e 2019, visto que, para efeito do cálculo da TSG dos alunos cotistas, levando em consideração que apenas no ano de 2014 o percentual máximo de reserva de vaga foi implementado na UFC, somente a partir de 2018 uma quantidade significativa desses alunos passa a ter perspectiva de conclusão de curso, considerando que a ampla maioria das graduações estabelece um período de quatro anos para tanto. No que se refere aos anos posteriores a 2019, os pesquisadores ainda não obtiveram acesso a esses dados junto a instituição. Ademais, há de se considerar que dados do ano de 2020 até o atual precisam ser analisados sob uma ótica mais específica, tendo em vista os efeitos da pandemia do novo coronavírus na educação pública superior.

Assim, após a escolha do período a ser analisado, preocupou-se em definir qual critério seria utilizado para identificar os cursos mais elitizados da UFC. Considerando o fenômeno da “exclusão por dentro” do sistema educativo, que nos coloca Sobrinho (2013), caracterizada pela construção de um imaginário coletivo no qual os cursos mais exigentes e de maior prestígio econômico e social se reservam aos mais ricos, optou-se por considerar os cursos com as maiores notas de corte no SISU, na categoria ampla concorrência.

Para tanto, os relatórios das notas de corte dos cursos de graduação, referente aos anos de 2018 e 2019, disponibilizados no sítio do SISU na *internet*³, foram analisados de modo a isolar apenas os dados da UFC. Em seguida, foi aplicada uma ordenação, a partir da variável nota de corte da ampla concorrência, da maior para a menor, das quais foram consideradas apenas as notas dos 10 (dez) primeiros cursos. Por fim, foi realizado um cruzamento entre os dados dos dois anos analisados, para verificar quais cursos apareciam em ambas as listas.

Dessa forma, inicialmente, apenas 08 (oito) cursos foram considerados para análise, todas na modalidade bacharelado: Medicina, Direito, Odontologia, Psicologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e Engenharia Química. Entretanto, no intuito de enriquecer os resultados apresentados e favorecer o encontro de novos achados, os mesmos procedimentos foram aplicados aos cursos de graduação da UFC na modalidade licenciatura, tendo sido identificados 07 (sete) cursos para análise: Letras Português e Inglês; Ciências Biológicas, História, Ciências Sociais, Letras Português, Letras Inglês e Música.

³ Relatórios obtidos no sítio oficial do Sistema de Seleção Unificada (SISU) do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/relatorio#onepage>. Acesso em: 13 out. 2022.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tabela 1, a seguir, contém informações descritivas acerca dos valores das taxas de sucesso da graduação, destacando a diferença entre cotistas e não cotistas, durante os anos de 2018 e 2019, considerando os oito cursos de bacharelado da UFC com as maiores notas de corte no SISU. A tabela apresenta ainda os valores máximo e mínimo da TSG, bem como o desvio-padrão. Importa esclarecer ainda que os cotistas foram agrupados na análise sem que se considerasse a especificidade da cota, ou seja, consideraram-se todos os cotistas que adentraram por meio da lei de cotas, independente de renda, ou demais fatores considerados. Destarte, o número de casos entre cotistas, denominado pela letra N na tabela, sempre será superior ao número de casos entre os não cotistas, devido às subcategorias de cotas que foram agrupadas para efeito desta análise.

Tabela 1 – Médias das TSG entre cotistas e não cotistas nos cursos de bacharelado

| Categoria | Média | N¹ | Desvio Padrão | Máximo | Mínimo |
|------------------|-----------------|----------------------|----------------------|---------------|---------------|
| Não Cotista | ,36206303515490 | 27 | ,2954949 | ,9500000000 | ,000 |
| Cotista | ,25767126112619 | 98 | ,3184129 | 1,0000000000 | ,000 |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Consoante a Tabela 1, verifica-se que, no que se refere a análise dos 8 (oito) cursos de bacharelado mais concorridos no interstício analisado, a média da TSG dos alunos não cotistas foi superior (0,362) a dos alunos cotistas (0,257). Para atestar se essa diferença é estatisticamente significativa realizamos o Teste da Análise de Variância (ANOVA), a seguir.

Tabela 2 – Teste ANOVA para médias das TSG entre cotistas e não cotistas nos cursos de bacharelado

| Categoria | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | F | Sig. |
|------------------|---------------------------|-----------|-----------------------|----------|-------------|
| Entre Grupos | ,231 | 1 | ,231 | 2,344 | ,128 |
| Nos Grupos | 12,105 | 123 | ,098 | | |
| Total | 12,335 | 124 | | | |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observa-se, na Tabela 2, que a suposta diferença entre as médias das TSG de cotistas (0,257 ou 25,7%) e não cotistas (0,362 ou 36,2%) foi insignificante estatisticamente ($F = 2,344$; $p > 0,05$), para o intervalo de confiança no nível 95% (95% IC). Portanto, nos cursos com as maiores notas de corte entre os bacharelados, referente aos anos de 2018 e 2019, não se constatou diferença entre os grupos de alunos cotistas e não cotistas no período analisado.

Esses resultados reforçam, mais uma vez, que, a depender da IES na qual a ação afirmativa é implementada, suas repercussões podem ser bastante divergentes. O estudo de Santos (2013), realizado a partir de uma análise com amostra de dez cursos de alta concorrência da UFBA, entre 2006 e 2012, registrou taxas de diplomação maiores entre não cotistas em comparação aos cotistas. O trabalho de Beraldo (2015), na UFJF, por sua vez, constatou que os cotistas negros, pardos e indígenas apresentaram taxas de diplomação inferiores: não cotistas (33,3%), cotistas de escolas públicas (22,6%) e cotistas pretos, pardos e indígenas (16,5%). Em

relação às universidades públicas estaduais, uma revisão integrativa da literatura realizada por Pinheiro, Pereira e Xavier (2021) apontou para resultados equitativos entre os trabalhos analisados. Assim, alguns estudos apontam para melhores taxas de diplomação entre os cotistas (CORBARI, 2018; MACHADO, 2013; MENDES JUNIOR, 2014) e outros apontam para a superioridade dos estudantes de ampla concorrência quando o assunto é taxa de sucesso da graduação (CORDEIRO, 2008; COSTA, 2015; GABRIEL, 2013).

Como foi esclarecido anteriormente, a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) é o resultado da razão entre o número de alunos diplomados e o número de ingressantes, considerando o tempo esperado de conclusão do curso. Assim, outros índices, como a taxa de evasão e o rendimento, podem impactar significativamente nos resultados da TSG e servir de indícios para elaborar explicações. Quanto maiores são as taxas de evasão em um determinado curso, menores serão suas taxas de sucesso ao longo dos anos. O mesmo pode ser dito em relação ao rendimento, pois, o desempenho acadêmico insatisfatório é um dos fatores apontados por Curado, Machado e Nóvoa (2005) para o insucesso na graduação.

Dessa forma, o estudo de Araújo (2021) realizado na UFC verificou uma diferença estatisticamente significativa entre a taxa média de evasão dos alunos não cotistas (0,39) e dos cotistas (0,51), o que pode estar impactando negativamente nos resultados da taxa de sucesso da graduação obtidos para os cotistas nesta pesquisa. Por outro lado, apesar da diferença absoluta encontrada entre as TSG de cotista e não cotistas nos oito cursos de bacharelado analisados, importa destacar que essa diferença não foi estatisticamente significativa. Uma explicação para esse fenômeno pode ser encontrada nos resultados apresentados por Araújo (2021) ao analisar a média do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) dos alunos cotistas e não cotistas da UFC, que também concluiu que não há diferença significativa entre eles.

No que se refere à análise isolada de cada um dos oito cursos de bacharelado contemplados na amostra, também não se constatou diferença estatisticamente significativa entre as TSG de cotistas e não cotistas em nenhum dos casos, ainda que em todos os cursos os resultados da TSG, em valores absolutos, tenham se apresentado menores para os cotistas. Esse fato, *per se*, demanda acurácia por parte dos gestores públicos e comunidade acadêmica, de modo que se evite o aumento dessa diferença.

Ademais, importa destacar que, na análise de alguns cursos, os valores absolutos da TSG, ainda que diferentes, resultaram bem próximos, praticamente iguais, entre cotistas e não cotistas; foram os casos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Mecânica e Psicologia. Já o curso de Engenharia Química apresentou a maior diferença entre as TSG de cotistas e não cotista, em valores absolutos. Esses resultados mais distantes encontrados no curso de Engenharia Química podem ser explicados através dos achados de Peixoto *et al.* (2016), segundo os quais essa diferença pode ser atribuída a uma maior deficiência de alunos oriundos de escolas públicas em disciplinas de exatas.

Entretanto, se esse fator nos serve para justificar as menores taxas de sucesso para os cotistas do curso de Engenharia Química, o mesmo não pode ser atribuído aos resultados obtidos para o curso de Engenharia Mecânica, onde a diferença encontrada foi mais equidistante. Nesse caso, podemos encontrar expli-

cação na comparação entre as notas de corte dos dois cursos considerados, pois, em ambos os anos analisados, as notas de corte do curso de Engenharia Mecânica foram superiores as notas de corte do curso de Engenharia Química, o que pode apontar para o ingresso de alunos mais competitivos.

Assim, análises mais específicas a respeito da realidade de cada curso ou por área do conhecimento poderiam nos trazer outros indícios e explicações mais completas para os resultados aqui apresentados, como por exemplo, uma investigação sobre a relação entre nota de ingresso e desempenho acadêmico.

Apresentar-se-á, a seguir, a Tabela 3, que contém informações descritivas acerca dos valores das taxas de sucesso da graduação, destacando a diferença entre cotistas e não cotistas, durante os anos de 2018 e 2019, considerando os sete cursos de licenciatura da UFC com as maiores notas de corte no SISU.

Tabela 3 – Médias das TSG entre cotistas e não cotistas nos cursos de licenciatura

| Categoria | Média | N | Desvio Padrão | Máximo | Mínimo |
|------------------|--------------|----------|----------------------|---------------|---------------|
| Não Cotista | ,279467285 | 17 | ,13001212139046 | ,500000000 | ,041666666 |
| Cotista | ,265606888 | 61 | ,30843842644906 | 1,000000000 | ,000000000 |

Fonte: elaborada pelas autoras.

De acordo com a Tabela 3, verifica-se que a média da TSG dos alunos não cotistas foi ligeiramente superior (0,279) a dos alunos cotistas (0,265), nos cursos de licenciatura considerados neste estudo. Entretanto, mais uma vez, essa diferença não se mostra estatisticamente significativa, conforme pode se observar no Teste da Análise de Variância (ANOVA) apresentado na Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Teste ANOVA para médias das TSG entre cotistas e não cotistas nos cursos de licenciatura

| Categoria | Soma dos Quadrados | df | Quadrado Médio | F | Sig. |
|------------------|---------------------------|-----------|-----------------------|----------|-------------|
| Entre Grupos | ,003 | 1 | ,003 | ,032 | ,857 |
| Nos Grupos | 5,979 | 76 | ,079 | | |
| Total | 5,981 | 77 | | | |

Fonte: elaborada pelas autoras.

Observa-se, portanto, a ausência de diferença significativa entre as médias da TSG de cotistas (0,265 ou 26,5%) e não cotistas (0,279 ou 27,9%) a partir da análise da Anova ($F = 2,344$; $p > 0,005$). Por outro lado, cabe ressaltar que, ainda que as diferenças encontradas em ambas as análises não sejam estatisticamente significativas, ao compararmos os resultados obtidos na análise dos cursos de bacharelado com aqueles obtidos na análise dos cursos de licenciatura, as TSG desses últimos apresentam-se inquestionavelmente mais homogêneas entre cotistas e não cotistas.

Resultado semelhante foi encontrado por Rosa (2013), ao analisar trinta cursos da Universidade Federal de Goiás (UFG) entre os anos de 2009 e 2012, cujos achados concluíram que, enquanto nos cursos de bacharelado os estudantes de concorrência ampla apresentaram melhor desempenho, o fenômeno se inverteu nas licenciaturas, com maiores notas para os cotistas. Mais uma vez, esses resultados apontam para a necessidade de que se realizem investigações futuras com análises mais específicas, voltadas, por exemplo, a comparações entre cursos de bacharelado e licenciatura, a fim de encontrar novas contribuições sobre o tema

em questão. Ademais, é inexorável descobrir as causas desses fenômenos no âmbito dos bacharelados, de modo que seja possível combater esse problema, desenvolvendo ações mais direcionadas a esse contexto com o fito de tornar a política de cotas tão efetiva nessas áreas quanto ela o é nas licenciaturas.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa e da análise dos dados realizada até aqui, podemos afirmar, portanto, que, nos cursos caracteristicamente mais elitizados ou mais concorridos, no âmbito da UFC, os alunos cotistas se formam nas mesmas proporções em que os alunos não cotistas. Assim, investigar o motivo por que isso acontece também pode trazer luz à efetividade ou não da aplicação da lei de cotas. Alguns estudos, por exemplo, apontam uma melhor performance de estudantes advindos de colégios de aplicação, como é o caso de Centros Tecnológicos, Institutos Federais e Escolas Militares, favorecendo uma minoria oriunda de escolas públicas, mas cujo perfil se difere substancialmente dos demais estudantes do ensino médio público (CALBITO; XAVIER; SABINO, 2020).

Sobre essas diferenças, Napolini (2017) observou, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que estudantes cotistas brancos evadem menos do que os da ampla concorrência, porém a evasão dos cotistas negros superara as duas categorias; também na UFSC, Leal da Silva (2015), destacou uma defasagem significativa encontrada no desempenho de cotistas negros nos cursos de engenharia. Nessa mesma linha, Silveira et al. (2013), em estudo na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), identificou que enquanto a média geral dos cotistas de escola pública foi de 7,29, superando os ingressantes do sistema universal, a média dos cotistas negros caía para 6,35. Por fim, Beraldo (2015), em estudo na UFJF, concluiu que os cotistas negros, pardos e indígenas apresentaram tanto taxas de diplomação quanto desempenhos inferiores aos não cotistas e aos cotistas de escolas públicas.

Dessa forma, novas pesquisas que analisem e comparem as subcotas entre si poderão ampliar o entendimento sobre os fenômenos observados, pois muitos estudos já apontam indícios de que, mesmo entre cotistas, as condições socioeconômicas podem ser mais diferentes do que se imagina e que a estratégia adotada pela política de cotas ainda não confirma o tratamento isonômico e a redução das desigualdades que se espera.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa propôs analisar a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) dos cursos da UFC com as maiores notas de corte no SISU, entre os anos de 2018 e 2019, comparando entre si os resultados obtidos para o grupo de alunos cotistas e não cotistas. Dessa forma, tanto para a análise dos cursos de bacharelado, quanto para a análise dos cursos de licenciatura, ainda que tenham sido verificadas diferenças absolutas, com as menores taxas atribuídas aos cotistas, em nenhum dos dois casos essa diferença se mostrou estatisticamente significativa. Esse resultado, portanto, prova que a implementação das cotas não gerou aumento do insucesso nesses cursos considerados de maior valor econômico e social. O resultado revela ainda que, na UFC, os cotistas se formam na mesma proporção e no mesmo tempo que os não cotistas.

Por outro lado, as diferenças absolutas apresentadas, em especial nos cursos de bacharelado em comparação com as licenciaturas, nos alertam para a constatação de que o problema aqui apresentado se constitui em um fenômeno multifacetado e que a sua explicação é uma tarefa complexa que perpassa, entre outros aspectos, pela análise de índices adicionais, como a taxa de evasão e o rendimento acadêmico. Ademais, como nos lembram Andriola e Araújo (2016), os indicadores são instrumentos de alcance limitado e eficácia relativa e, por si só, não nos permitem conhecer completamente a realidade considerada; portanto, pesquisas de natureza qualitativa que aprofundassem essa investigação no intuito de melhor compreender esses fenômenos certamente seriam úteis, sobretudo porque é necessário compreender como estão se dando as vivências dos alunos cotistas na universidade, visto que o modo como os discentes se sentem no meio acadêmico pode impactar sobremaneira no seu desempenho.

Assim, recuperamos, mais uma vez, a ideia de “exclusão por dentro” do sistema educativo, proposta por Sobrinho (2013), segundo a qual, muito embora a educação escolar possa ser um fundamental instrumento de democratização e, portanto, de inclusão e diminuição de desequilíbrios sociais, ela também pode contribuir para preservar e fortalecer os interesses dos segmentos mais poderosos, aprofundando as assimetrias sociais. Isto porque, como a sociedade e o Estado capitalistas erigem enquanto referências centrais para toda a população, os valores e, notadamente, os interesses dos círculos mais ricos acabam por naturalizar as desigualdades e definir os espaços que caberia a cada um ocupar nas estruturas hierarquizadas (SOBRINHO, 2013).

Ora, se as elites constroem no imaginário coletivo a percepção de que os cursos mais exigentes e de maior prestígio se reservam aos mais ricos e o sistema educacional ainda não superou o fenômeno da “exclusão por dentro”, nos importa perguntar também quem são e qual a realidade dos cotistas que adentram nessas vagas tão competitivas. Peixoto *et al.* (2016) apontam para questões mais profundas quanto a origem dos egressos de escolas públicas, como, por exemplo, a realidade diferenciada dos alunos advindos de colégios de aplicação. O mesmo pode ser dito em relação aos estudantes negros, pardos e indígenas, cujos índices quase sempre estão aquém dos egressos de escola pública autodeclarados brancos (BEROLDO, 2015; NASPOLINI, 2017; SILVEIRA *et al.*, 2013). Por fim, outra questão importante diz respeito às diferentes áreas do conhecimento, o estudo de Leal e Silva (2015) destacou uma defasagem significativa no desempenho de cotistas negros nas engenharias.

Sabemos que existe uma forte correlação entre pobreza e baixa escolaridade e que a pobreza é uma das causas mais importantes da exclusão educacional. Portanto, a democratização da educação superior não pode se limitar a expandir quantitativamente o acesso sem, ao mesmo tempo, atingir a plena cobertura, a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades. Por outro lado, muito mais injusto e pernicioso é o elitismo que marginaliza a população mais pobre, de modo que o argumento das mudanças estruturais de largo alcance e longo prazo não pode servir de desculpa para nada fazer de imediato, mesmo que as ações sejam limitadas e insuficientes (SOBRINHO, 2013).

Dessa forma, a ampliação do acesso de diferentes segmentos sociais à educação superior, por si só, já tem se mostrado benéfica ao processo de democrati-

zação educativa, ainda que não seja suficiente. Ao mesmo tempo, as investigações acerca dos impactos da política de cotas nas universidades públicas, entre elas, os resultados obtidos nesta pesquisa, tem provado que os cotistas são tão capazes quanto os não cotistas de manter a qualidade do ensino superior. Por outro lado, conforme coloca Sobrinho (2013), não se pode negar que as trajetórias acadêmicas dos jovens inseridos em situações de maior vulnerabilidade são constantemente ameaçadas por riscos de insucesso, interrupção e evasão, o que aponta para a necessidade de ampliar o debate sobre os novos papéis a serem desempenhados pelas instituições de ensino, frente à complexidade que os novos e diversificados contingentes de estudantes forjam no cotidiano universitário.

Por fim, como sugestão de pesquisas futuras, os resultados deste estudo nos apontam para a necessidade de se aprofundar em contextos mais específicos na busca de respostas mais elaboradas às questões aqui colocadas. Assim, investigações que comparem diferentes modalidades de cursos, isto é, bacharelados e licenciaturas, investigações que comparem resultados por área do conhecimento e investigações que se debrucem em realizar cortes mais específicos nas cotas, ou seja, comparando as subcotas e entre si, podem nos ajudar a lançar luz sobre algumas das lacunas ainda persistentes sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ADUFC. *Blog informativo dos serviços jornalísticos do Sindicato dos Docentes das Universidades Federais do Estado do Ceará*. Fortaleza: ADUFC, 2013. Disponível em: <http://www.blogdaadufc.org.br/?p=196>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. (2016). Relevance of using management indicators for self-assessment and strategic planning at Higher Education Institutions. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 515-533, 2016.
- ARAÚJO, A. C. *Lei de cotas na Universidade Federal do Ceará (UFC): avaliação dos seus impactos*. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- BERALDO, A. F. *Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (2006-2012): eficácia e eficiência*. 2015. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- BRASIL. *Lei nº 12.711*. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 8 nov. 2022.
- CALBINO, D.; XAVIER, W. S.; SABINO, G. DE F. T. 17 anos das políticas de cotas: Um balanço dos desempenhos acadêmicos nas Universidades Federais. *Revista Tempos e Espaços Em Educação*, v. 13, n. 32, p. 1-22, 2020.
- CARNEIRO, S. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2021.
- CORBARI, E. *Avaliação do impacto da política de cotas na Unioeste: quem de fato foi incluído?* Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2018.

- CORDEIRO, A. L. A.; AUAD, D. Estratégias de Resistência de Negras Cotistas Lésbicas e Bissexuais. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 29, n. 3, e82622, 2021.
- CORDEIRO, M. J. *Negros e Indígenas cotistas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- COSTA, J. *Cor e ensino superior: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- CUNHA, E. M. P. *Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho*. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- CURADO, A. P.; MACHADO, J.; NÓVOA, A. Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa. *Relatório Preliminar n.º 1: factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa*. Reitoria da Universidade de Lisboa. 1. ed. Lisboa: Universidade de Lisboa, dez. 2005.
- GABRIEL, M. *Perfil dos egressos do curso de odontologia da Universidade Estadual de Londrina*. Dissertação (Mestrado em Odontologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales A. dos (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 47-82.
- LEAL DA SILVA, G, H. *O desempenho e as cotas: o caso da UFSC*. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas), UFSC, Florianópolis, 2015.
- LI, D. L. *O ENEM e a plataforma Sisu: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil*. 108f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). *Avaliação: Revista da avaliação da educação superior*, São Paulo, v. 23, p. 104-125, 2018.
- LIMA JUNIOR, P.; BISINOTO, C.; MELO, N. S. DE; RABELO, M. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na educação superior. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178, 2019.
- MACHADO, E. *Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)*. Rio de Janeiro: Flacso, 2013.
- MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.
- MENDES JÚNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-59, jan./mar. 2014.

- NASPOLINI, T. *Ações afirmativas: uma análise do comportamento acadêmico de alunos ingressantes em cursos da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado Profissional em Métodos e Gestão da Avaliação) - UFSC, Florianópolis, 2017.
- PEIXOTO, A; RIBEIRO, E; BASTOS, A; RAMALHO, M. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016.
- PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; XAVIER, W. S. The impacts of quota in higher education: a balance of quota students in the state universities. *Revista Brasileira de Educação*, 26, p. 1-30, 2021.
- PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005.
- QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, 2006.
- RIO DE JANEIRO (Estado). *Lei nº 3524, de 28 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2000.
- SANTO, A, C. *A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia nos cursos de alta demanda, pós-sistema de cotas*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.
- SILVA, F. I. C.; RODRIGUES, J. D. P.; BRITO, A. K. A. Retenção escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. *Educação em Perspectiva*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 75-96, jul./dez. 2014.
- SILVEIRA, P; SILVEIRA, M; MESSIAS, A. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria. In: SANTOS, J. T. dos (org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.
- SOBRINHO, J. D. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 18, n. 1, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *UFC em Números*. Fortaleza: UFC, 2022. Disponível em: <https://proplad.ufc.br/wp-content/uploads/2017/09/ufc-em-numeros.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. *UFC reservara 12,5 das vagas para ingresso via lei de cotas em 2013*. Fortaleza: UFC, 30 dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2012/2454-ufc-reservara-12-5-das-vagas-para-ingresso-via-lei-de-cotas-em-2013>. Acesso em: 8 nov. 2022.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

POLÍTICA NACIONAL DO IDOSO: AVALIAÇÃO DO PROJETO “CIDADANIA ATIVA: INTERAÇÃO DO IDOSO JUNTO À UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)”

Roseli Ribeiro Mamede*

RESUMO

Em um país onde a expectativa de vida encontra-se em crescimento, torna-se essencial pesquisar acerca dos fatores que contribuem para uma melhor qualidade de vida da população idosa. Esta pesquisa busca analisar as contribuições das ações extensionistas do projeto “Cidadania Ativa: Interação do Idoso junto à Universidade”, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) - *Campus Sinop*, para a promoção da inserção social desse público. Trata-se uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e caracteriza-se como estudo de caso e pesquisa de campo. Os dados indicam que as ações desenvolvidas pelo projeto “Cidadania Ativa” integram a universidade com a comunidade externa e, além de contribuir com a qualidade de vida do idoso, proporciona sua emancipação digital, na medida em que disponibiliza um espaço de aprendizagem contínua e convivência social, oportunizando que este se mantenha ativo.

Palavras-chave: educação superior; extensão universitária; responsabilidade social.

NATIONAL POLICY FOR THE ELDERLY: EVALUATION OF THE PROJECT
“ACTIVE CITIZENSHIP: INTERACTION OF THE ELDERLY WITH THE
UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO (UNEMAT)”

ABSTRACT

In a country where life expectancy is growing, it is essential to research about the factors that contribute to a better quality of life for the elderly population. This research seeks to analyze the contributions of the extension actions of the project “Active Citizenship: Interaction of the Elderly with the University”, of the University of the State of Mato Grosso (UNEMAT) - Campus Sinop for the promotion of the

* Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Técnica Educacional da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus* de Sinop. ORCID: 0000-0002-3797-4445. Correio eletrônico: mamede.unemat@hotmail.com.

social insertion of this public. This is a descriptive research with a qualitative approach and is characterized as a case study and field research. The data indicate that the actions developed by the "Cidadania Ativa" project integrate the university with the external community and, in addition to contributing to the quality of life of the elderly, it provides their digital emancipation insofar as it provides a space for continuous learning and social coexistence, allowing it to remain active.

Keywords: *higher education; university extension; social responsibility.*

POLÍTICA NACIONAL DEL ANCIANO: EVALUACIÓN DEL PROYECTO
"CIUDADANÍA ACTIVA: INTERACCIÓN DEL ANCIANO EN LA
UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)"

RESUMEN

En un país donde la esperanza de vida va en aumento, es fundamental investigar los factores que contribuyen a una mejor calidad de vida de la población adulta mayor. Esta investigación busca analizar las contribuciones de las acciones extensionistas del proyecto "Ciudadanía Activa: Interacción del Anciano con la Universidad", de la Universidad Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) - Campus Sinop, para la promoción de la inserción social de esta público. Se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo y se caracteriza por ser un estudio de caso e investigación de campo. Los datos indican que las acciones desarrolladas por el proyecto "Cidadania Ativa" integran a la universidad con la comunidad externa y, además de contribuir a la calidad de vida de las personas mayores, propicia su emancipación digital, en la medida en que brinda un espacio de aprendizaje continuo y la convivencia social, brindándole oportunidades para que se mantenga activo.

Palabras clave: *educación superior; extensión universitaria; responsabilidad social.*

1 O IDOSO NO BRASIL

No Brasil, idoso é a pessoa acima de 60 anos; sendo que nos países desenvolvidos esta idade passa a ser 65 anos. Seria fácil se fosse simples assim definir as pessoas - pela idade; mas não é. Existem vários tipos de idosos, simplesmente porque existem vários tipos de pessoas. E cada uma dessas pessoas traz uma bagagem de vida diferente (ANDRIOLA; Mc DONALD, 2003).

Nossa velhice é fruto das escolhas que fizemos ao longo de toda a nossa vida. Não somente a genética determina como será nossa velhice. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS) seis itens influenciam a forma como chegaremos nesta etapa de vida. Há os determinantes sociais, os econômicos, os comportamentais, os pessoais, os serviços sociais e de saúde disponíveis e por fim o ambiente físico. Podemos chegar a esta idade ativos ou com um nível de fragili-

dade avançado onde ficamos abaixo da linha da funcionalidade. Manter as pessoas mais velhas saudáveis e ativas é uma necessidade e não um luxo.

No Brasil, o aumento da expectativa de vida tem sido evidenciado pelos avanços tecnológicos relacionados à área da saúde, como por exemplo: o desenvolvimento de vacinas, antibióticos e elevação dos níveis de higiene pessoal. De acordo com o IBGE, em 2015, este número chega a mais de 30 milhões de pessoas acima do 60 anos no Brasil, correspondendo a 14,6% da população. Esse crescimento apresenta a velhice como uma questão social que requer grande atenção, pois está diretamente relacionada a questões como: saúde pública, aposentadoria, autonomia, ações sociais, entre outros fatores (PASQUALI *et al.*, 1994). Devido à baixa taxa de natalidade no Brasil, a população idosa está crescendo mais rapidamente do que a de crianças. No ano 2000, a relação era de 30 idosos para 100 crianças, e os dados apontam a tendência de que esta taxa dobre em 20 anos.

Embora a população brasileira esteja vivendo mais, a sociedade não está preparada para essa mudança com relação ao perfil populacional, pois a qualidade de vida da pessoa idosa não acompanha esse crescimento. Dados do IBGE (2015) mostram que o grupo de idosos com 75 anos ou mais teve um crescimento relativo nos últimos anos em relação ao total da população idosa.

Neste sentido, alguns aspectos da vida da pessoa idosa devem ser levados em consideração, tais como a qualidade de vida e as políticas públicas e sociais que promovam um envelhecimento saudável para a população. Diante desse cenário, a atividade e a autonomia ocupam um lugar de destaque, pois se torna imprescindível cultivar sonhos e projetos, e, na terceira idade, isso contribui para a manutenção da qualidade de vida e da saúde mental e física.

No Brasil e em Mato Grosso, conforme dados do IBGE (2015), torna-se importante garantir aos idosos sua autonomia, no sentido de fazer com que estes aceitem o processo de envelhecimento e ampliem suas relações pessoais para que realmente sejam protagonistas na sociedade, encontrando alternativas de aproveitar a vida de forma mais saudável.

Pensar em envelhecimento pressupõe um processo biológico que envolve a deterioração progressiva das condições de saúde, resultando na diminuição da capacidade funcional do indivíduo. Contudo, essa diminuição não depende apenas do avanço da idade, mas também das características individuais, dos estilos de vida e das condições de trabalho (CAMARANO; PASINATO, 2008).

A valorização e respeito ao idoso surgem como necessidades prementes para a construção de uma sociedade mais equitativa, possibilitando uma perspectiva de rompimento com a discriminação generalizada atribuída a este segmento populacional.

O empoderamento e seu exercício cotidiano assumem lugar central nos processos de transformação, desenvolvimento e promoção da cidadania dos indivíduos, pois permite atuar sobre as discrepâncias e possibilitar o protagonismo daqueles grupos mais desfavorecidos (ANDRIOLA; SOUZA, 2010).

Neste sentido, Kleba e Wendausen (2009) afirmam que os processos de empoderamento ocorrem em arenas conflitivas, onde necessariamente se expressam relações de poder as quais devem ser encaradas não como algo estanque e determinado, mas plástico, flexível e, portanto, modificável pela ação-reflexão-ação humanas, na medida em que os indivíduos compreendam seus papéis históricos e sintam-se capazes e motivados para intervirem em suas realidades.

O poder pode ser entendido no sentido de transformação social entre aqueles que o detêm ou não, gerando uma mudança significativa em busca de equitatividade. Por outro lado, segundo Paulo Freire (1972), o poder constitui um aumento da conscientização e desenvolvimento da criticidade entre os marginalizados e oprimidos, suscitando maior capacidade de intervenção e controle das situações. Entre estes grupos marginalizados situa-se o segmento do idoso e, a partir desta nova postura, os idosos serão capazes de desempenhar um papel ativo, fortalecendo suas habilidades e assumindo o lugar de protagonistas legítimos no próprio desenvolvimento (OAKLEY; CLAYTON, 2003).

Os idosos na sociedade brasileira são considerados desempoderados porque são vitimizados culturalmente, o que resulta da vulnerabilidade reforçada por preconceitos e estereótipos negativos relacionados à velhice. Entretanto, organizam-se e mobilizam-se para adquirir maior reconhecimento social e, assim, passam a constituir um desafio às estruturas existentes. Nesse processo, percebe-se que os idosos se encontram numa situação de vulnerabilidade, a qual, segundo Castel (1998), conjuga a precariedade das condições de trabalho e a fragilidade das bases de coesão social.

As pessoas idosas enfrentam os efeitos desta vulnerabilidade social, pois são consideradas socialmente improdutivas e, muitas vezes, não têm acesso ao mercado de trabalho e mantêm-se na informalidade. Outra dificuldade enfrentada refere-se à autonomia econômica, social e até mesmo simbólica, o que resulta em diversos tipos de preconceitos, tanto na família como na sociedade.

Conforme aponta Katzman (2005), vulnerabilidade não significa pobreza, mas a inclui. A pobreza faz referência a uma situação de carência efetiva e vivenciada no atual momento, enquanto a vulnerabilidade transcende tal condição, projetando no futuro a possibilidade de padecer, a partir das debilidades enfrentadas no presente. Muitos idosos estão em situação de vulnerabilidade social, além de sofrerem com a perda de laços afetivos e serem vítimas da exclusão, marginalização e inúmeras violências (físicas e psicológicas). Isso não significa que, necessariamente, precisa ocorrer uma redução de poder em outros segmentos, mas, certamente, o empoderamento deste grupo terá consequências sobre o poder exercido pelos demais.

“O poder também está relacionado com o conhecimento o qual consiste em uma fonte de poder e uma forma de adquiri-lo” (OAKLEY; CLAYTON, 2003, p. 11). Assim, todo conhecimento adquirido pode interferir nas relações existentes na medida em que legitima a autoridade. Contrapondo-se a isto, a ausência de conhecimento implica em carência de poder, assim, o conhecimento passa a ser um instrumento eficiente e necessário para o fortalecimento, em especial, para os idosos, na tentativa de superar os desequilíbrios sociais.

As Universidades Abertas para a Terceira Idade têm sido disseminadas pelo mundo como uma estratégia de empoderamento do idoso, uma educação não formal e permanente, que os instrumentaliza com conhecimentos e informações, possibilitando e legitimando o exercício pleno da cidadania. Este empoderamento em níveis social, cultural, econômico e político, em longo prazo, possibilitará reequilibrar a estrutura de poder dentro da sociedade e contribuirá para elaborar outro paradigma de velhice.

A educação não formal, ao contrário da educação formal, caracteriza-se por não ter a preocupação de desenvolver um currículo pré-definido, mas baseado em

desejos, necessidades e interesses das pessoas que constituem os grupos envolvidos em ações e práticas desse campo educacional (SILVA, 2006).

Segundo Gohn (2003), a educação não formal representa várias dimensões, como a aprendizagem dos direitos numa perspectiva política, o desenvolvimento de potencialidades, exercício de práticas comunitárias e sociais, a aprendizagem que capacite para uma leitura de mundo, transmissão de informações, como também a formação política, social e cultural. Acontece, portanto, a partir do compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivas e cotidianas.

Na perspectiva da educação não formal, as Universidades Abertas à Terceira Idade buscam “[...] oferecer possibilidades de experiências e vivências para que esse público faça novas escolhas e opções pessoais e sociais [...]” (SILVA, 2006, p. 9), além de ofertar conhecimentos e informações com vistas à educação permanente.

Ao se pensar a educação como uma ação permanente, não se considera apenas uma evolução do pensamento pedagógico; trata-se de uma necessidade de constante atualização num ambiente globalizado, onde as mudanças são rápidas e contínuas, permitindo que o homem evolua segundo estes preceitos (OLIVEIRA, 1999).

Desta maneira, a educação como prática social permite que o homem aprenda continuamente, tornando-se possível pensar numa transformação cultural e na própria sociedade. De acordo com Pinto (1989, p. 39), “[...] a educação não é uma conquista do indivíduo [...]”, mas sim “[...] uma função da sociedade e como tal dependente de seu grau de desenvolvimento. Onde há sociedade há educação: logo, esta é permanente”.

A evolução social decorre da ação educacional. Assim, a educação para a transformação implica num caráter permanente, tanto para que a sociedade possa se desenvolver, quanto para que o indivíduo possa estar integrado a este desenvolvimento.

Para que de fato ocorra a organização dos idosos em busca da consolidação de seus direitos, é fundamental e urgente que a instrumentalização e a educação sejam acessíveis a todos. Conhecer os próprios direitos é preceito elementar para reivindicar melhores condições de sobrevivência e qualidade de vida.

Nestes condicionantes, a educação apresenta-se como propulsora da transformação social, porque através dela, além da aquisição de conhecimentos, o processo de socialização se intensifica e a formação de um sujeito crítico e reflexivo se consolida.

1.1 Envelhecimento ativo

A ação ou o ato de fazer alguma coisa é uma das necessidades básicas do ser humano. Manter-se ativo é um meio de equilibrar as perdas comuns ao estágio de envelhecimento e, ao mesmo tempo, proporcionar um espaço para que outras características sejam desenvolvidas e até potencializadas, fornecendo ao idoso uma forma de crescimento pessoal e superação do estresse. Independentemente da idade, é através da ação que o indivíduo explora, transforma e domina a si mesmo e ao seu ambiente.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (2005, p. 13), “[...] envelhecimento ativo é o processo de otimização das oportunidades de saúde, participação e segurança, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida à medida que

as pessoas ficam mais velhas". Para que o envelhecimento seja uma experiência positiva, não basta uma vida longa, é preciso ter oportunidades nos campos da saúde, participação e segurança.

Para a Organização Mundial de Saúde (2005), o envelhecimento ativo aplica-se tanto a indivíduos quanto a grupos populacionais. Ele permite que as pessoas percebam seus potenciais para o bem-estar físico, social e mental ao longo da vida, e que participem da sociedade de acordo com suas necessidades, desejos e capacidades; ao mesmo tempo, propicia aos indivíduos proteção, segurança e cuidados adequados, quando necessários.

O conceito de "ativo" não abrange apenas a capacidade de estar fisicamente em movimento ou fazer parte da força de trabalho. Refere-se à participação contínua do idoso em questões sociais, econômicas, culturais, espirituais e civis. O envelhecimento ativo aumenta a expectativa de uma vida saudável e de qualidade. Essa abordagem baseia-se no reconhecimento dos direitos humanos das pessoas idosas, associados aos princípios estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) de independência, participação, dignidade, assistência e autorrealização. Apoia a responsabilidade dos idosos no exercício de sua participação ativa em sua própria vida e na comunidade (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2005).

Qualidade de vida é um termo amplamente abordado, tanto nos meios científicos quanto na vida cotidiana. Abrange o conceito de bem-estar, mas isso depende da capacidade que se tem de julgar as próprias ações, ou seja, o quanto um indivíduo está ou não satisfeito com sua qualidade de vida. É, portanto, um conceito subjetivo, pois depende de padrões históricos, culturais, sociais e até mesmo individuais.

A avaliação da qualidade de vida de determinado indivíduo varia em função das três dimensões nas quais o sujeito encontra-se inserido, a saber: física, psicológica e social. Conforme a Organização Mundial de Saúde (2005, p. 14),

Qualidade de vida é a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida dentro do contexto de sua cultura e do sistema de valores de onde vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito muito amplo que incorpora de uma maneira complexa a saúde física de uma pessoa, seu estado psicológico, seu nível de dependência, suas relações sociais, suas crenças e sua relação com características proeminentes no ambiente.

Na medida em que um indivíduo envelhece, sua qualidade de vida é fortemente determinada por sua habilidade; cabe ao idoso avaliar sua própria qualidade de vida, seus valores e expectativas nos níveis pessoal e social.

A inserção de idosos em grupos de suporte social proporciona uma mudança no paradigma de velhice (muitas vezes associada à limitação e à incapacidade), porque nesses grupos é possível encontrar idosos ativos, autônomos, satisfeitos com sua condição geral e que se relacionam interpessoalmente com outras pessoas da mesma faixa etária ou não. Os idosos convivem com as limitações de saúde, contudo, elas não os impossibilitam de exercerem seus papéis como sujeitos socialmente ativos.

1.2 Extensão universitária para a terceira idade: barreiras e desafios

A extensão universitária para pessoas idosas constitui-se em programas e projetos de cunho educativo, cultural e científico que articulam, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão, viabilizando uma relação transformadora entre universidade e sociedade. Dessa forma, o retorno ao aprendizado na velhice trata-se de um momento de (re)viver os prazeres da vida. Então, a participação em atividades socioeducativas em um programa de extensão educacional passa a ter outro sentido. O estudo passa a ser, segundo Cortelletti (2010), uma possibilidade de capacitação do idoso para participar do processo de transformação social.

Percebe-se que as propostas dos programas de extensões educacionais voltadas para esse segmento são uma realidade presente na maioria das instituições de ensino superior do Brasil. Estas são baseadas em princípios de educação permanente que, segundo Netto (2001), possibilitam a atualização e a formação de pessoas idosas, consideradas como sujeitos responsáveis pela construção de valores humanos e atitudes maduras e de cidadania, nos âmbitos individual e coletivo, por todo o processo educativo.

É importante ressaltar que o papel desempenhado por esses programas/projetos propõe a construção de conhecimentos sobre o processo de envelhecimento. Pesquisas apontam que a maior parte dos idosos chega ao programa deprimido pela perda de papéis, tais como: perda de relações com os colegas de trabalho, de respeito, de papéis domésticos e outros. Tem-se constatado que essas perdas contribuem para uma crise de identidade, podendo levar a pessoa idosa à tristeza profunda e, conseqüentemente, à depressão (ANDRIOLA; CAVALCANTE, 1999).

A permanência de idosos em programas de extensão educacionais representa uma possibilidade de descobrimento e redescobrimento de perspectivas para viver um envelhecimento ativo e bem sucedido. Segundo Oliveira (1999, p. 228),

A educação precisa ser considerada como a manifestação do compromisso maior da sociedade, que busca quebrar barreiras sociais, possibilitando uma real democracia, igualdade de participação e exercício da cidadania de todos os indivíduos principalmente do idoso.

Os programas/projetos dessa natureza estabelecem uma proposta pedagógica que busca trabalhar e desenvolver o conceito de educação voltado para pessoa idosa no que diz respeito a suas atividades sociais, culturais e políticas, incentivando o exercício da cidadania e possibilitando a integração social num mundo em constante transformação (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006). A construção do ser é um processo contínuo que se dá em todas as etapas da vida. Estar consciente deste processo representa um grande diferencial para um envelhecimento produtivo, sendo que a educação é uma forte aliada nesse percurso. Nesse contexto, a extensão universitária voltada para pessoa idosa nas universidades brasileiras, em pleno século XXI, vive seu apogeu com a expansão de programas/projetos voltados para a terceira idade.

Dessa forma, essas construções simultâneas poderão dar sentido a um contexto mais amplo, um tecido social que demonstre que a Universidade é diferente não só no discurso, mas em suas práticas.

Os programas educacionais, sociais e de saúde direcionados aos idosos buscam promover um envelhecimento equilibrado e bem-sucedido, em que o declínio causado pela idade possa se contrapor aos benefícios obtidos pela participação nas propostas ofertadas (SCORALICK-LEMPKE; BARBOSA, 2012). Assim, estudos recentes têm se preocupado não apenas em avaliar perdas, mas em pensar nas possibilidades que esta etapa de vida traz (ALVES-SILVA; SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2013), inclusive em termos de carreira e estudos, que encontram na universidade um espaço de interlocução. A partir desse entendimento, é possível pensar em iniciativas que vão além da ocupação do tempo livre. O acesso à educação, nesse contexto, surge como um meio de promover o desenvolvimento na terceira idade e traz à tona a reflexão sobre a importância da carreira nesse processo.

Entende-se a educação como uma maneira pela qual o idoso pode vencer os desafios impostos pela idade, uma vez que possibilita não só a aquisição de conhecimentos e habilidades, mas também a ampliação dos laços sociais. Os programas sociais voltados aos idosos, apesar de terem denominações e currículos diversos, possuem propósitos comuns, como o de reverter os estereótipos e preconceitos com relação à velhice, promover a autoestima e o resgate da cidadania, incentivar a autonomia, independência, autoexpressão e reinserção social, visando garantir uma velhice bem-sucedida.

Tais programas estão presentes em grande parte das universidades públicas e particulares e se mostram fundamentais no redimensionamento do processo de envelhecer. Cabe destacar que, com o crescimento destes programas, as Universidades da Terceira Idade também constituíram espaços privilegiados de estudo e pesquisa sobre o envelhecimento e acerca das atividades laborais e educacionais nessa fase (CACHIONI; NERI, 2004).

A universidade, para além da oferta de cursos, pesquisas e atendimentos à comunidade, deve ser compreendida como um espaço a que todos tenham acesso de diferenciadas formas e com diversas finalidades que não apenas o acesso ao ensino superior regular. Oferecer a possibilidade de que os idosos estejam semanalmente em um espaço antes compreendido como fechado a essa população ou destinado exclusivamente a jovens pode proporcionar uma revisão acerca do que é envelhecimento e desenvolvimento.

Assim, as aquisições passam a fazer parte dessa fase do ciclo vital, de modo que os idosos possam, a partir desses projetos, buscar maior qualidade de vida, engajamento, relacionamentos interpessoais significativos e empoderamento, o repercute na adoção de estratégias mais adequadas em saúde, ou mesmo em retomadas de projetos profissionais e de incrementos à aquisição de conhecimentos necessários para novos percursos ocupacionais.

Essa modalidade de projeto proporciona conhecimentos teóricos e práticos que enfatizam a importância do processo de envelhecimento ativo, representando uma maneira eficaz de preparo para o envelhecimento bem-sucedido. Segundo Neri (2005, p. 34), velhice bem-sucedida é "[...] uma condição individual e grupal de bem-estar físico e social, referenciada aos ideais da sociedade, às condições e aos valores existentes em que o indivíduo envelhece".

Diante desse contexto espera-se que, com a melhoria do nível educacional da população, certamente a população idosa será vista sem discriminação. Esse

novo olhar permitirá mudanças na concepção sobre igualdade e universalidade de direitos, a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

2 METODOLOGIA

A pesquisa é descritiva com abordagem qualitativa, estudo de caso, bem como uma pesquisa de campo de corte transversal. Bogdan e Biklen (1994, p. 84) descrevem a abordagem qualitativa como:

[...] estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra.

Considerando essas características, situamos a pesquisa como um estudo de caso. Conforme Yin (1989, p. 23), “O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quanto a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas.” Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso por abordar uma realidade específica de um projeto de extensão da UNEMAT *campus* de Sinop, denominado Cidadania Ativa.

A pesquisa de campo é usada para extrair dados e informações da realidade através do uso de técnicas de coleta, como entrevistas ou pesquisas, para dar resposta a alguma situação ou problema abordado previamente (LAKATOS; MARCONI, 2010). É utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, para descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes, para analisá-los (LAKATOS; MARCONI, 2010).

No entanto, a pesquisa de campo não deve ser confundida com a simples coleta de dados, pois exige controles adequados e objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado (FERRARI, 1982). A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações nas quais, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza a coleta de dados junto a pessoas, com o auxílio de diferentes tipos de pesquisa (documental, participante) (ANDRIOLA, 2002; FONSECA, 2002). Nesta pesquisa buscaremos a construção dos dados junto aos participantes do projeto de extensão Cidadania Ativa, utilizando diversos instrumentos de modo a descrever como se processam as ações extensionistas.

2.1 Lócus da pesquisa

O lócus da pesquisa é o Centro de Extensão, Pesquisa e Cultura (CEPEC) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* de Sinop, mais especificamente, o Projeto de extensão Cidadania Ativa, que é parte do nosso universo de pesquisa nos últimos dois anos.

2.2 População e amostra

A população da pesquisa é composta por 25 participantes das ações de extensão implantadas na UNEMAT. A amostra é do tipo intencional, atendendo aos seguintes critérios: ser usuário participante do Projeto de extensão "Cidadania Ativa" e aceitar voluntariamente participar da pesquisa.

2.3 Instrumento

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFC¹ (Número 375300) e de posse da relação dos idosos que participam do referido projeto de extensão, foi iniciada a coleta. A pesquisadora entrou em contato com os potenciais participantes via telefone ou contato pessoal, explicando o objetivo e os procedimentos de pesquisa. Para os que concordaram, foi agendada uma entrevista. Esse encontro, realizado nos domicílios dos colaboradores e em salas reservadas da universidade, iniciou-se com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posteriormente, foi realizada a entrevista individual orientada pelo questionário sociodemográfico e roteiro semiestruturado de entrevista. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes, e transcritas posteriormente, na íntegra. Por questões éticas, os nomes dos participantes foram omitidos, utilizando-se nomes fictícios.

Para validarmos os instrumentos utilizados na pesquisa, primeiramente questionamos dois idosos que não faziam parte do projeto, para avaliar se estes nos auxiliariam a responder à questão de pesquisa.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisarmos as entrevistas, nos embasamos em Mikhail M. Bakhtin, que propõe observar os discursos dos sujeitos como vivos, dinâmicos, dialógicos e que nascem a partir de interações sócio-históricas e ideológicas.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261), "[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Nesse sentido, a língua é um construto humano, o que significa que a linguagem se dá na interação entre os sujeitos.

Na perspectiva de Bakhtin, a linguagem e a interação são construções sócio-históricas; nesse sentido, buscamos compreender como se dá a relação entre o externo e o interno. Nas entrevistas, acessamos os discursos dos sujeitos como um produto da interação destes com a pesquisadora. Tal como afirma Bakhtin (2011, p. 271):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

¹ Proposta de Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, sob o Número 375300.

Bakhtin (2011) salienta que a linguagem está ligada aos diversos campos de atividade humana. Desta maneira, procuramos refletir sobre a forma como os idosos compreendem e expressam a sua aprendizagem envolvendo as ações do projeto.

Iniciamos as entrevistas no mês de janeiro de 2020, com colaboradores das dependências da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop, no Centro de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPEC), onde é executado o projeto Cidadania Ativa: interação do idoso junto à universidade.

Realizamos um agendamento prévio com os colaboradores para que pudessem vir ao CEPEC. Esses agendamentos ocorreram por telefone e os colaboradores escolhiam a data e o período para participarem das entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas e inseridas no Anexo 4.

O universo da pesquisa são 25 idosos participantes do referido projeto de extensão; destes, 24 idosos aceitaram participar voluntariamente da pesquisa e foram denominados como MARIA A, MARIA B, MARIA C, MARIA D, MARIA E, PEDRO A, PEDRO B, PEDRO C, PEDRO D, ISABEL A, ISABEL B, ISABEL C, ISABEL D, ISABEL E, VERA A, VERA B, VERA C, VERA D, VERA E, CLOTILDE A, CLOTILDE B, CLOTILDE C, CLOTILDE D, CLOTILDE E para preservar suas identidades.

Os colaboradores são pessoas com mais de 60 anos de idade (apenas uma participante, Isabel E, possui 59 anos de idade), participantes do projeto de extensão e que voluntariamente aceitaram participar da pesquisa.

Conforme os dados preenchidos na ficha de inscrição do colaborador, a maioria dos participantes possui mais de 60 anos de idade; dezenove (19) recebem um salário mínimo; quatro (4) não são aposentados; e um (1) recebe mais de um salário mínimo. Tais dados nos permitem concluir que os participantes do projeto possuem baixa renda.

Os idosos na sociedade brasileira são considerados desempoderados porque são vitimizados culturalmente, resultado da vulnerabilidade reforçada por preconceitos e estereótipos negativos relacionados à velhice. Pensar em envelhecimento pressupõe um processo biológico que envolve a deterioração progressiva das condições de saúde, o que resulta na diminuição da capacidade funcional do indivíduo. Esta diminuição não depende apenas do avanço da idade, mas também das características individuais, dos estilos de vida e das condições de trabalho (CAMARANO; PASINATO, 2008).

Entre os colaboradores, 20 são do gênero feminino e 4 do masculino; 2 são analfabetos; 14 possuem ensino fundamental incompleto e 6 têm o ensino fundamental completo; 1 possui ensino médio incompleto e 1 tem ensino médio completo.

Quadro 1 – Grau de Escolaridade dos Participantes do Projeto

| Grau de Escolaridade | Colaboradores | Percentual |
|-------------------------------|----------------------|-------------------|
| Analfabeto | 2 | 8,33% |
| Ensino Fundamental Incompleto | 14 | 58,33% |
| Ensino Fundamental Completo | 6 | 25% |
| Ensino Médio Incompleto | 1 | 4,16% |
| Ensino Médio Completo | 1 | 4,16% |

Fonte: elaborado pela autora.

Ao questionarmos os colaboradores da pesquisa sobre como ficaram sabendo do projeto, obtivemos as informações que foram agrupadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Razão da procura pelo Projeto

| Como souberam do projeto | Número de Participantes | Percentual |
|---|-------------------------|------------|
| "CRAS - Centro de Referência de Assistência Social da cidade de Sinop, Mato Grosso" | 2 | 8,33% |
| "Posto de Saúde" | 1 | 4,16% |
| "Terminal do Circular" | 1 | 4,16% |
| "Por intermédio de amigos" | 5 | 20,82% |
| "Por intermédio dos familiares" | 4 | 16,70% |
| "Assistindo televisão" | 11 | 46% |

Fonte: elaborado pela autora.

As respostas indicam que os colaboradores ficaram sabendo da existência do projeto devido às ações de divulgação realizadas todo semestre junto às mídias digitais e televisivas locais, as quais possibilitam maior visibilidade e conhecimento da população.

Ao questionarmos os colaboradores sobre a motivação para participar do projeto, foi possível perceber que os idosos têm interesse em aprender "coisas novas", ter novas amizades e que buscam uma melhoria na qualidade de vida.

Quadro 3 – Motivação para participar do projeto

| Motivação para Participação no Projeto | Número de Colaboradores | Percentual |
|--|-------------------------|------------|
| "Formação de novas amizades e convivência" | 8 | 33,40% |
| "Interesse em aprender coisas novas" | 12 | 50% |
| "Melhoria e bem-estar" | 3 | 12,50% |
| Outros: distração | 1 | 4,16% |

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nas respostas dadas pelos colaboradores quanto à motivação, nota-se que oito (8) destacam a formação de novas amizades e convivência, doze (12) dão mais ênfase ao aprendizado de coisas novas, três (3) procuram melhoria e bem-estar e um (1) procurou o projeto para se distrair.

Quadro 4 – Expectativas com relação ao projeto

| Expectativa | Número de Colaboradores | Percentual |
|--|-------------------------|------------|
| "Formação de novas amizades e convivência" | 3 | 12,50% |
| "Interesse em aprender coisas novas" | 16 | 66,70% |
| "Melhoria e bem-estar" | 5 | 20,83% |

Fonte: elaborado pela autora.

Nas respostas dadas pelos colaboradores quanto às expectativas, três (3) destacam a formação de novas amizades e convivência, dezesseis (16) dão mais ênfase ao aprendizado de coisas novas, cinco (5) procuram melhoria e bem-estar e um (1) procurou o projeto para se distrair.

Destacamos o relato de Maria B: “Aprender mais e a convivência e experiência com os outros idosos pra mim é muito importante e também levar conhecimento pra eles”. Maria C enfatiza: “O que me motivou é para interagir com outras pessoas”. Ambas salientaram a necessidade de formação de novas amizades.

Quanto ao interesse em aprender coisas novas, Vera E relata que: “É que participo do clube dos idosos, mas lá a gente só dança; aí disseram que aqui a gente ia aprender um monte de coisa”. Clotilde A respondeu: “Disseram que ia ter yoga, aí eu queria fazer porque é bom pra pessoa idosa; aí quando cheguei aqui, fiquei sabendo que a gente ia aprender um monte de coisa pra nossa idade”. Isabel A disse: “Aprender coisas que não tive oportunidade quando era mais nova e queria aprender a mexer no computador”.

O que nos chamou a atenção nos relatos que apontam a melhoria na qualidade de vida foi o fato de alguns colaboradores estarem com depressão e sozinhos em casa. Destacamos as falas a seguir: Isabel C relata que “Ficava muito sozinha em casa”. Clotilde C disse: “Minha amiga disse que era bom e eu estava em casa sem fazer nada”. Clotilde D respondeu: “Minha filha que veio me trazer pra ver se eu ia sentir melhor no meio de outros velhos. Estava com depressão, queria ver se me sentia melhor e o que ensinasse tava bom”. Clotilde B respondeu: “Quando eu era jovem só tinha tempo para trabalhar e agora não tenho mais que trabalhar, aí eu estava cansada de ficar em casa sozinha sem nada pra fazer”. Isabel E disse que “Morava no sítio, daí o meu marido morreu; tive que vim morar na cidade, estava com depressão. Eu não sabia nada, pois quase não vinha na cidade, fiquei perdida aqui, por isso minha filha me trouxe. Eu queria saber me virar na cidade, conhecer as pessoas, não me sentir sozinha e o que o projeto passasse pra mim tava muito bom”.

Quadro 5 – O que busca aprender

| O que busca aprender | Número de Colaboradores | Percentual |
|---|-------------------------|------------|
| “Informática” | 15 | 62,50% |
| “Interesse em aprender coisas novas” | 5 | 20,83% |
| “Música, teatro e atividades culturais” | 4 | 16,7% |

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados acima apontam que as respostas que predominaram foram a inclusão digital e o acesso às tecnologias, respectivamente: “participação em grupos”, igualando-se à resposta “fazendo novos amigos”, o que significa que há, também, a necessidade de estabelecer sociabilidade fora do âmbito familiar.

Desta forma, percebemos que os idosos querem uma forma de crescimento pessoal, além da superação do estresse. A ação ou o ato de fazer alguma coisa é uma das necessidades básicas do ser humano. Independentemente da idade, é através da ação que o indivíduo explora, transforma e domina a si mesmo.

Ao se pensar a educação como uma ação permanente e que o processo de aprendizagem ocorre durante toda a vida do homem, não se vislumbra apenas uma evolução do pensamento pedagógico, mas também uma necessidade de constante atualização num ambiente globalizado onde as mudanças são rápidas e contínuas, permitindo que o homem evolua segundo estes preceitos (OLIVEIRA, 1999).

As respostas dos colaboradores mostram que a expectativa de vida ocupa um lugar de destaque, fazendo com que mantenham seus sonhos e projetos, tendo qualidade de vida e a saúde mental e física, possibilitando a transformação, o desenvolvimento e a promoção da cidadania de cada idoso.

Para a Organização Mundial da Saúde (1994), qualidade de vida é

[...] a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida dentro do contexto de sua cultura e do sistema de valores de onde vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito muito amplo que incorpora de uma maneira complexa a saúde física de uma pessoa, seu estado psicológico, seu nível de dependência, suas relações sociais, suas crenças e sua relação com características proeminentes no ambiente.

À medida que um indivíduo envelhece, sua qualidade de vida é fortemente determinada por suas habilidades de manter autonomia e independência.

Ao questionarmos os colaboradores sobre as ações desenvolvidas pelo projeto de que mais gostaram, foi possível observar que os relatos se enquadravam em três categorias: Formação de novas amizades, convivência e qualidade de vida; Interesse em aprender coisas novas; e Inclusão Digital (Informática). Conforme dados do Quadro 6, a maioria dos idosos (13 colaboradores) indicaram ações relacionadas ao uso de tecnologias; 7 colaboradores apontaram a formação de novas amizades e convivência; e 4 colaboradores indicaram a aprendizagem como uma ação importante.

Quadro 6 – Ações de que mais gostou

| Alternativas | Total | Percentual |
|---|--------------|-------------------|
| Formação de novas amizades, convivência e qualidade de vida | 7 | 29,17% |
| Interesse em aprender coisas novas | 4 | 16,66% |
| Inclusão Digital (Informática) | 13 | 54,17% |

Fonte: elaborado pela autora.

Os dados indicam que os idosos têm curiosidade de conhecer os avanços tecnológicos e vontade de aprender e formar novas amizades. Percebe-se que se sentem motivados e interessados em se tornarem independentes em tarefas associadas à tecnologia.

Destacamos, a seguir, o interesse em aprender computação, a partir de algumas falas dos colaboradores. Maria B afirmou: “Bom, eu gostei de todas; em primeiro lugar, foi a informática. Maria C disse: “Acho que uma parte que eu procurava mais era novamente mexer na parte de computação”. Pedro A disse: “Gostei dessa de mexer com a internet”. Maria D disse: “Buscava muitas coisas; mexer no computador, no celular”. Pedro D disse: “Gostei da professora que ensinou fazer exercícios pra cabeça; e da informática nunca tinha ligado um computador”. Isabel D: “De aprender a mexer no celular pra mandar mensagem de voz pras pessoas”. Vera C: “Gostei de tudo, mas o mais bom mesmo foi aprender a mexer no computador”. Clotilde B: “Gostei de ligar um computador, nunca tinha colocado a mão em um”. Clotilde E: “Aprender a informática, mexer no computador”.

A tecnologia surge, então, como forma de redução do isolamento, estimulação mental e, finalmente, de promover o bem-estar da pessoa idosa, podendo também facilitar o processo de comunicação. Percebemos o quanto é importante propiciar à pessoa idosa oportunidades de conhecer novas possibilidades, nesse caso, a inserção tecnológica.

Para incluir as pessoas de fato no meio digital é necessário disponibilizar não apenas um computador conectado à internet, mas o conhecimento de como utilizá-lo, a fim de contribuir para a construção e exercício de cidadania, melhorando as condições de vida da população. Segundo Warschauer (2006, p. 23),

[...] a exclusão digital caracteriza-se não apenas pela falta de acesso físico a computadores e à conectividade, mas também a recursos adicionais, que permitem que as pessoas utilizem a tecnologia de modo satisfatório, com habilidades cognitivas para potencializar o seu uso.

Ao questionarmos os colaboradores sobre a avaliação que fazem sobre as ações desenvolvidas pelo projeto, todos avaliaram de forma positiva, o que pode ser observado a partir do relato de alguns:

Maria A respondeu que: “Ah, eu achei muito boa, dou nota 10”; Maria D respondeu que: “Tudo que você ouve ou que você veja vale grande coisa; um 10 bem grande... foi bom... vou dar um 10, mas é avaliado 1000”; Segundo Pedro C: “Todas pra mim são boas, mas a informática e o piquenique foi 10”; Pedro D disse que: “A informática e quando o bombeiro veio falar dos primeiros socorros, foi nota 1000”; Vera A disse: “Tudo aqui é bom demais, espero que nunca acabe, porque esse projeto é nosso divertimento, a gente fica contando os dias para chegar logo a quarta-feira, pra nós se encontrar, fazer os exercícios e se divertir um pouco, a gente brinca e prosa com as colegas”; Clotilde D: “Pra mim todas elas são 10”.

Os resultados do referido estudo apontaram ainda que, na perspectiva dos colaboradores, o projeto oportunizou reflexões importantes e desenvolvimento pessoal a todos os envolvidos.

Como pudemos perceber a partir das perguntas referentes ao Projeto e seus usuários, as atividades têm proporcionado modificações na vida de muitos, uma vez que nestes espaços onde encontram pessoas com capacidades e interesses similares vem à tona o sentimento de igualdade e a oportunidade de participarem de atividades diversas, sentindo-se inseridos na sociedade e mais motivados na busca por direitos. Desta forma, o projeto Cidadania Ativa tem respondido positivamente ao propósito de proporcionar interação social e evitar o isolamento do idoso.

Com base nos dados obtidos, em que os colaboradores puderam dar mais que uma resposta, pudemos constatar que todas as atividades planejadas foram bem aceitas. Neste contexto, somos levados a conhecer o aspecto evolutivo de cada participante na produção de um saber geral e pessoal.

A educação não formal, ao contrário da formal, caracteriza-se por não ter a preocupação de desenvolver um currículo pré-definido, mas baseado em desejos, necessidades e interesses das pessoas que constituem os grupos envolvidos em ações e práticas desse campo educacional (SILVA, 2006).

Segundo Gohn (2003), a educação não formal representa várias dimensões, como a aprendizagem dos direitos numa perspectiva política, desenvolvimento de potencialidades, exercício de práticas comunitárias e sociais, capacitação para uma leitura de mundo, transmissão de informações, como também a formação política, social e cultural. A educação não formal acontece a partir do compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivas e cotidianas.

Ao questionarmos os colaboradores sobre qual aspecto do projeto poderia ser melhorado, observamos que a maioria dos idosos gostaria que o projeto aumentasse a carga horária semanal e tivesse mais atividades de informática, além de atividades culturais e de ensino. Vejamos os relatos de alguns dos colaboradores:

Maria B respondeu que: "Eu digo assim, cada vez você pode melhorar; no contexto geral, é muito bom". Maria E: "Pra mim, tá tudo muito bom, não precisa mudar nada. Gosto da informática". Pedro C: "Pra mim, acho que tinha que ter mais vezes na semana, gostei de tudo que foi dado pra gente". Pedro D disse: "Pra mim podia ser todos os dias da semana, gosto de tudo". Isabel D falou que "Podia ter mais vezes porque, você sabe, a gente fica esquecida das coisas; estou gostando muito de aprender a lê". Isabel E disse que: "Acho que deveria ter mais dias na semana, gosto da música e do teatro, eles ajudam se soltar mais". Vera B disse que "Tinha que ser mais vezes na semana, gosto de tudo, gosto de participar do projeto, gosto dos professores, das colegas que tenho aqui; aqui a gente se diverte, brinca e tem até passeio". Vera E respondeu que "Acho que não precisa mudar nada não; gosto de como as pessoas trata a gente aqui, todos são muito dedicados". Clotilde A falou que "Podia ter mais dias na semana, gosto do companheirismo dos colegas, um ajuda o outro". Clotilde B respondeu que "não precisa mudar nada, não; aqui a gente aprende de tudo um pouco, então tá bom do jeito que tá". Clotilde D disse que "Podia ter mais vezes; um dia só passa rápido, gosto de tudo".

Com base nas respostas dos colaboradores percebemos que, na perspectiva da educação não formal, a UNEMAT vem desenvolvendo ações que visam integrar o idoso à sociedade, promovem a qualidade de vida, além de oportunizar o acesso ao conhecimento, o que vem ao encontro do que as Universidades abertas à terceira idade buscam, que é "[...] oferecer possibilidades de experiências e vivências para que esse público faça novas escolhas e opções pessoais e sociais [...]" (SILVA, 2006, p. 9), além de oferecer conhecimentos e informações dentro de uma perspectiva de educação permanente.

Ao questionarmos os colaboradores sobre como as ações desenvolvidas pelo projeto impactaram suas vidas, observamos relatos relacionados à qualidade de vida, ressaltando como as ações desenvolvidas pelo projeto impactaram na formação de novas amizades e independência digital.

O que podemos constatar nos relatos de alguns dos colaboradores:

Pedro A respondeu que: "Ajudou muito, muita coisa ali a gente aprendeu, coisa que a gente nem pensava dar valor; com os amigos, com as pessoas, com os professores, principalmente; contudo, muitos não sabem dar valor às coisas boas, eu me vejo outra pessoa bem diferente,

bem diferente porque se eu não tivesse lá, não tinha conhecimento com tanta pessoa e com tantas coisas que ‘nóis’ aprendemos foi aprendido coisas de mais gostei de tudo que foi feito pra mim não tem coisa melhor por isso tô pensando quantos anos eu tô até agora então se eu não desse valor pra aquilo mas eu dei valor e tô dando valor até hoje”. Maria D disse que “Ajudou muito, muito na cabeça, na saúde; sair de casa, senão ficava sentado ou limpando casa, trabalhando, aí lá a gente sai, conversa, fazia amizade com as pessoas, tudo muito melhor, mais assim mudou porque quando nós tava lá na Querência era pequenininho, quando nós chegemos aqui não tinha nada, aí lá a gente se abriu mais, fez amizades; nossa, foi muito bom, sinto não ter conseguido participar mais, gostava muito, largava tudo pra ir; nós deixava tudo de lado e ia”. Pedro C respondeu que “Ajudou muito, sem dúvida, fora a utilidade tem na nossa vida, muita coisa bonita, aqueles desenhos, você ver animal, é coisa que você fica até surpreso de ver, tanta nitidez. O uso da internet é muito importante, que no mesmo instante você tá sabendo coisa do mundo e até de outros países, muito bom; é uma qualidade que a gente necessita, a terceira idade é a que mais necessita, que menos tem conhecimento e depende do projeto, de uma aula para poder aprofundar um pouco mais no conhecimento”. Isabel E falou: “O projeto me ajuda em muitas coisas; aprendi a mexer com o computador, com o celular, saí da depressão; hoje sou completamente diferente de quando cheguei aqui, antes eu vivia só no sítio, o marido que fazia tudo na cidade; quando ele morreu eu tive que vim morar na cidade, fiquei até doente; não sabia fazer nada e tenho pouco estudo, ficou muito difícil; depois que comecei a participar do projeto sou outra mulher, completamente diferente; olha, quase que não me deixaram participar porque eu não tinha 60 anos”. Clotilde D falou: “Tá ajudando muito, já não sinto mais aquela tristeza que eu sentia antes, minha vida melhorou muito; minha filha já não precisa me levar no médico toda hora, já não reclamo mais tanto que dói aqui e dói lá; antes vivia olhando minha pressão, tomava um monte de remédio, agora até que esqueço que tenho pressão alta”.

Apresentamos todos os relatos dos colaboradores, pois percebemos a relevância de suas falas, que evidenciam que a participação no projeto faz com que os idosos interajam mais com outras pessoas, saindo do isolamento de suas casas, voltando ao convívio social. Vários dos colaboradores destacam que conseguiram utilizar dispositivos celulares e computadores por conta própria e como isso foi impactante em suas vidas, o que caracteriza a independência digital. Destacamos também que os idosos relatam a oportunidade que têm de estarem aprendendo coisas novas e que isso é um estímulo para participarem do projeto.

Ao analisarmos as respostas dos colaboradores, concluímos que a participação de idosos em grupos de suporte social proporciona uma mudança no paradigma de velhice enquanto limitação e incapacidade, porque nesses grupos é possível encontrar idosos ativos, autônomos, satisfeitos com sua condição geral e que se relacionam interpessoalmente com outras pessoas de mesma faixa etária ou não. Os idosos convivem com as limitações de sua saúde, contudo, elas não os impossibilitam de exercerem seus papéis de sujeitos socialmente ativos. A avaliação da qualidade de vida de determinado indivíduo varia em função das três dimensões nas quais encontra-se inserido: física, psicológica e social.

Conforme a Organização Mundial da Saúde (2005, p. 14),

Qualidade de vida é a percepção que o indivíduo tem de sua posição na vida dentro do contexto de sua cultura e do sistema de valores de onde vive, e em relação a seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. É um conceito muito amplo que incorpora de uma maneira complexa a saúde física de uma pessoa, seu estado psicológico, seu nível de dependência, suas relações sociais, suas crenças e sua relação com características proeminentes no ambiente.

Na medida em que um indivíduo envelhece, sua qualidade de vida é fortemente determinada por sua habilidade; cabe ao idoso avaliar sua própria qualidade de vida, seus valores e expectativas nos níveis pessoal e social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Política Nacional do Idoso (Lei n.º 8.842, de 4 de janeiro de 1996 / Decreto n.º 1948, de 3 de julho de 1996) regulamenta os direitos sociais do idoso, estabelecendo condições para a promoção de sua autonomia, integração e participação na sociedade. Assim, as iniciativas na área social voltadas para o atendimento ao público idoso devem efetivar ações de proteção e inclusão social.

Observar os relatos dos idosos sobre estar aprendendo “coisas” que nunca tiveram a oportunidade de aprender “no seu tempo”, como por exemplo, informática, alimentação saudável, navegar em um mundo digital e conversar pelo computador. Ver a alegria refletida no rosto dessas pessoas, renovadas pela possibilidade de falar com seus filhos e netos, mesmo que distantes, por meio da tecnologia, e o sentimento de inserção social e valorização pessoal. Ao contextualizar o tema, percebe-se que o sentido de qualidade de vida para os idosos abrange muitos significados, porém, como mencionado anteriormente, a saúde e a formação de novas amizades para eles são elementos primordiais.

A discussão dessas motivações deixa claro que a educação é uma via de promoção de saúde na terceira idade, permitindo o desenvolvimento contínuo e facilitando a adaptação às condições decorrentes da idade. A abertura do espaço universitário a essa população também se associa a uma perspectiva de desenvolvimento ao longo da vida, de modo que os idosos sejam constantemente incentivados a buscar e a discutir novas perspectivas, planejando atividades e projetos.

Embora a amostra deste estudo seja considerada reduzida, esta contemplou a totalidade de idosos que se dispuseram a participar. A investigação de caráter qualitativo permitiu um maior contato com esses idosos, no sentido de conhecer suas histórias e as nuances do envolvimento com a universidade.

Alcançamos o nosso objetivo de pesquisa: Analisar as contribuições das ações extensionistas do projeto “Cidadania Ativa: Interação do Idoso junto à Universidade” da UNEMAT – *Campus* de Sinop, para a promoção da inserção social. Contemplamos o primeiro objetivo específico: destacar as áreas de atuação das ações desenvolvidas pelo projeto e como elas impactam na vida dos participantes do projeto Cidadania Ativa, pois foi possível perceber nos relatos dos entrevistados que o projeto desenvolve ações que proporcionam a formação de novas amizades e a convivência social do idoso, além de ações que favoreçam a indepen-

dência digital e o desenvolvimento cognitivo. Também foi possível perceber que as aulas de informática foram destacadas como uma das atividades que os idosos tiveram maior interesse, considerando o modo como o uso das tecnologias impactou em suas vidas, o que vem ao encontro do que Oliveira (1999) salienta sobre a necessidade da educação permanente ao longo de toda a vida do ser humano.

Alcançamos também o segundo objetivo específico: Identificar as potencialidades e fragilidades das ações de extensão desenvolvidas projeto Cidadania Ativa, pois percebemos que, ao ofertarmos atividades prazerosas e úteis para a vida dos idosos, tais como informática, Yoga, alimentação saudável, entre outras, colaboramos para que este idoso se torne mais independente e empoderado, auxiliando também na sua qualidade de vida. Isto pode ser observado nos relatos de Clotilde D, Isabel C e Isabel D, que salientaram que o projeto contribui para a saúde mental, pois afirmaram que a participação no projeto está auxiliando-as na recuperação da depressão, o que se alinha com as ações da Organização Mundial da Saúde (2005) sobre a importância da qualidade de vida para as pessoas idosas.

Bakhtin (2011) menciona também que a produção de sentidos é carregada de impressões sócio-históricas, pois não é possível compreender um texto isoladamente, fora do seu contexto social e histórico, uma vez que o texto se constitui numa situação social específica. Nos discursos apresentados pelos idosos percebemos que, quando estes aprendem conceitos novos, entram em contato com o processo de desenvolvimento desse conhecimento e com a realidade sócio-histórica atual e fazem ligações com o conhecimento adquirido no passado, possibilitando uma ressignificação de conceitos e conhecimentos. Porém, essa reconstrução vai muito além da construção do conhecimento, perpassando áreas como a qualidade de vida e o bem-estar do idoso.

Constatamos na pesquisa que o Projeto Cidadania Ativa desenvolve um papel importante relacionado à integração da universidade com a comunidade externa, e que esta relação traz mudanças significativas na vida dos participantes, o que vem ao encontro do que Silva (2006) salienta sobre a importância da educação não formal disponibilizada pelas universidades abertas à terceira idade.

Respondemos nosso terceiro objetivo específico: apresentar sugestões de melhoria para as ações de extensão em relação à inserção social dos idosos. A partir das sugestões dadas pelos colaboradores da pesquisa, percebemos que o projeto poderia ser ofertado mais vezes durante a semana, porém, esbarramos no desafio de encontrar voluntários que desejem ofertar cursos voltados para a terceira idade.

Com relação à Instituição como um todo, constatamos que um ponto a ser melhorado junto à gestão da UNEMAT é o conhecimento sobre as ações de extensão desenvolvidas em seu âmbito e o público a que se destina. Isto porque os projetos desenvolvidos na instituição não podem ser um programa isolado, oferecido apenas no espaço universitário, mas que possa compartilhar o sentido de universidade e se integrar a outros projetos e estudos nela desenvolvidos.

A integração do Projeto à comunidade universitária pode ser uma oportunidade de aprendizagem a ser mais explorada nas intervenções e investigações vindouras. Outro aspecto que pode ser potencializado é a orientação de carreira pós-aposentadoria, haja vista que muitos idosos permanecem em suas atividades laborais após o encerramento de uma vinculação trabalhista formal, ou mesmo

iniciam uma nova atividade. Assim, os programas de preparação para a aposentadoria existentes na universidade também podem estreitar o contato com o projeto Cidadania Ativa.

Espera-se que, com a pesquisa, a universidade venha a se tornar referência com relação à integração do idoso, buscando ações de extensão que visem à melhoria da qualidade de vida, desconstruindo a imagem da velhice como uma época da vida improdutiva e sem avanços; desta forma, o Projeto Cidadania Ativa busca contribuir para a desmarginalização do velho.

Ademais, busca-se promover o resgate da cidadania e empoderamento da comunidade a partir do diálogo, organização política da sociedade, controle, acompanhamento e avaliação das políticas públicas e gestão qualificada, seguindo não somente a direção de poder, mas prevendo mecanismos de participação da sociedade, o que pode ser feito não só por cursos, como também por meio de auxílio técnico, suscitando debates e estimulando a interação entre a Universidade e seu entorno.

Por fim, este estudo buscou contribuir com a discussão teórica que vem sendo realizada, no sentido de compreender de que forma os idosos se beneficiam das experiências de aprendizagem, garantindo, assim, as bases para que os programas voltados a esse grupo sejam ampliados, adequados a seus interesses e necessidades. Além disso, foi possível refletir sobre como a universidade enquanto espaço de construção do saber pode oportunizar discussões sobre conhecimento, práticas de saúde, promoção de bem-estar, envelhecimento, envelhecimento-ativo e se apresentar como um espaço aberto para receber e integrar essa população.

Apresentamos, como sugestão para pesquisas futuras, um estudo mais detalhado sobre os projetos de extensão desenvolvidos pela UNEMAT no *Campus* de Sinop, a fim de mapear as ações e os impactos destes na sociedade.

Finalmente, esperamos que esta e outras pesquisas já realizadas e que tiveram como foco as ações de extensão voltadas para a terceira idade possam ser referência para pesquisadores, no intuito de trazer contribuições quanto ao entendimento do processo de envelhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES-SILVA, J. D.; SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M. A. Idosos em instituições de longa permanência: Desenvolvimento, condições de vida e saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 820-830, 2013.

ANDRIOLA, W. B. *Detección del Funcionamiento Diferencial del Ítem (DIF) en tests de rendimiento*: aportaciones teóricas y metodológicas. 2002. 529 f. Tese (Doutorado) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul./set. 2006.

- ANDRIOLA, W. B.; CAVALCANTE, L. R. Avaliação da depressão infantil em alunos da pré-escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, p. 419-428, 1999.
- ANDRIOLA, W. B.; Mc DONALD, B. C. (org.). *Avaliação: Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.
- ANDRIOLA, W. B.; SOUZA, L. A. Representações sociais dos gestores e dos técnicos das unidades acadêmicas da Universidade Federal do Ceará (UFC) acerca da autoavaliação institucional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 45-72, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAPTISTA, N. de Q.; CAMPOS, C. H. Caracterização do Semiárido Brasileiro. In: CONTI, I. L.; SCHROEDER, E. O. Edni (org.). *Convivência com o Semiárido Brasileiro: autonomia e protagonismo social*. Brasília: Editora IABS, 2013.
- BAUMAN, Z. *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CACHIONI, M.; NERI, A. L. Educação e velhice bem-sucedida no contexto das universidades da terceira idade. In: A. L. Neri, & M. S. Yassuda (org.), *Velhice bem-sucedida: aspectos afetivos e cognitivos*. Campinas, SP: Papyrus, 2004. p. 29-49.
- CAMARANO, A. A.; KANSO, S.; LEITÃO; MELLO, J. Como vive o idoso brasileiro? In: CAMARANO, A. A. *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p. 25-74.
- CAMARANO, A. A.; PASINATO, M. T. *Envelhecimento funcional e suas implicações para a oferta de trabalho brasileira*. Texto para discussão n. 1326. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.
- CARMONA, C. F.; COUTO, V. V. D.; SCORSOLINI-COMIN, F. The experience of loneliness and the social support to elderly women. *Psicologia em Estudo*, v. 19, n. 4, 681-691, 2014.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CORTELLETTI, I. A.; CASARA, M. B.; HERÉDIA, V. B. M. Apresentação da segunda edição. In: CORTELLETTI, I. A.; CASARA, M. B.; HERÉDIA, V. B. M (org.). *Idoso Asilado: um estudo gerontológico*. 2. ed. Caxias do Sul: Educ; Porto Alegre: Edipucrs, 2010.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FURTADO, E. S. Terceira Idade: enfoques múltiplos. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p.121-147, nov. 1997.

- GOHN, M. G. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Projeção da População Idade para o Período 1915 - 2030*. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Revisão 2015, Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 2 maio 2020.
- KAZTMAN, Ruben. *Vulnerabilidad y Exclusión social*. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares, 2005.
- KLEBA, M. E; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde Social*, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- MORIN, E. *A via para o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- OAKLEY, P; CLAYTON, A. *Monitoramento e avaliação do empoderamento*. Tradução de Zuleika Arashiro e Ricardo Dias Sameshima. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.
- OLIVEIRA, R. C. S. *Introdução à administração: teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2009.
- OLIVEIRA, R. C. S. *Terceira idade: do repensar dos limites aos sonhos possíveis*. Campinas: Papyrus, 1999.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005.
- PASQUALI, L.; GOUVEIA, V. V.; ANDRIOLA, W. B.; MIRANDA, F. J.; RAMOS, A. L. M. Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG): adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 10, p. 421-437, 1994.
- SAÚDE; REDE INTERAGENCIAL DE INFORMAÇÕES PARA SAÚDE. *Demografia e Saúde: Contribuições para análise de situação e tendências*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde; Ministério da Saúde do Brasil, 2009.
- SCORALICK-LEMPKE, N. N.; BARBOSA, A. J. G. Educação e envelhecimento: Contribuições da perspectiva life-span. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 29, n. 1, 647-655, 2012.
- SILVA, R. Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006, São Paulo, *Anais do 1º Congresso Internacional de Pedagogia Social*, USP, São Paulo, 2006.

TRUJILLO FERRARI, A. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

WARSHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Editora SENAC/SP, 2006.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

Leilane Lima Almeida Evangelista, Wagner Bandeira Andriola***

RESUMO

O presente artigo analisa os fatores que contribuem para a retenção discente nos cursos de graduação do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). A temática tornou-se pertinente, pois tal condição, quando não analisada institucionalmente, pode acarretar prejuízos sociais, econômicos e acadêmicos tanto para o aluno quanto para a IES. Partindo de Pereira (2013) e Moraes (2015), categorizaram-se os fatores de retenção em três grupos de variáveis: Características Individuais, Ambiente Institucional e Aspectos Socioculturais e Econômicos Externos. Dessa forma, investigou-se em que medida tais fatores influenciaram a retenção acadêmica a partir da percepção dos próprios estudantes. A presente pesquisa, classificada como descritiva, quanti-qualitativa e de campo, teve como participantes os estudantes matriculados nos cursos de graduação que ultrapassaram o prazo regular para conclusão dos seus respectivos cursos. Adotou-se como instrumento de pesquisa um questionário eletrônico no qual se mensurou a percepção discente quanto à influência de cada fator para a retenção. Para análise, optou-se pelo uso de métodos estatísticos clássicos, tais como a análise exploratória e a inferência estatística. A amostra contou com a participação de 69,13% do universo da população. Os resultados demonstram que o fator “Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso”, inserido na variável Aspectos Socioculturais Externos, alcançou maior média de influência entre os fatores analisados na constituição da retenção discente, ainda que os demais fatores influenciem na composição do cenário propício para consolidação da retenção, tais como dificuldades para conciliar horário das disciplinas e do trabalho, curso ofertado em horário incompatível, dentre outros.

Palavras-chave: ensino superior; gestão universitária; retenção discente; evasão.

* Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Servidora Técnica Educacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). ORCID: 0000-0002-8877-6131. Correio eletrônico: leilane.evangelista@ifce.edu.br.

** Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madri (Espanha). Professor Titular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 1B. ORCID: 0000-0001-6459-0992. Correio eletrônico: w_andriola@ufc.br

STUDENT RETENTION AT GRADUATION COURSES: A STUDY AT
FEDERAL INSTITUTE OF SCIENCE AND TECHNOLOGY OF CEARÁ

ABSTRACT

This article aims to contribute to the discussions within the field of studies on student retention at it proposes to investigate the factors that have contributed to the prolonged stay of students in higher education. In addition, the possible relations between the factors related to the individual characteristics of these students were analyzed, as well as the endogenous and exogenous factors to the institution, and student retention in higher education. This was done at the Federal Institute of Science and Technology of Ceará. Based on the national studies developed focused on the specific theme of student retention (PEREIRA, 2013; MORAES, 2015), the current study, classified as descriptive, quantitative and qualitative, enrolled 168 participants (69.13% of the total), which constituted the simple probabilistic sample analyzed in this research. For the implementation of the study, field research was adopted as technique, in which an electronic questionnaire was applied. The overall analysis of the factors that influenced the prolonged permanence of students in their higher education courses indicated a greater relevance concerning “the need to work while attending the course” that is inserted in the conceptual variable financial conditions, thus reaching the highest average influence among the factors analyzed for the constitution of student retention. From this factor considered of greater relevance, the other factors of influence come along composing the scenario of retention, such as difficulties to reconcile the schedule of disciplines and work, difficulties to dedicate to the studies; course offered at an incompatible time, among others. Among the paths pointed out to face the student retention, we highlight suggestions of interventions oriented to five strategic areas: student-worker, academic and vocational orientation, teaching and learning, student mental health and curricular aspects.

Keywords: *higher education; student retention; university management; dropout student.*

RETENCIÓN ESTUDIANTIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ESTUDIO EN EL INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE CEARÁ (IFCE)

RESUMEN

Este artículo analiza los factores que contribuyen a la retención de estudiantes en cursos de graduación en el Instituto Federal de Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE). El tema ha cobrado relevancia, ya que tal condición, cuando no es analizada institucionalmente, puede acarrear pérdidas sociales, económicas y académicas tanto para el estudiante como para la IES. Con base en Pereira (2013) y Moraes (2015), los factores de retención fueron categorizados en tres grupos de variables:

Características Individuales, Ambiente Institucional y Aspectos Socioculturales y Económicos Externos. Así, se investigó en qué medida estos factores influían en la retención académica desde la percepción de los propios estudiantes. La presente investigación, clasificada en descriptiva, cuantitativa-cualitativa y de campo, tuvo como participantes a estudiantes matriculados en cursos de pregrado que excedieron el plazo regular de finalización de sus respectivos cursos. Se adoptó como instrumento de investigación un cuestionario electrónico, en el cual se midió la percepción de los estudiantes sobre la influencia de cada factor para la retención. Para el análisis, optamos por utilizar métodos estadísticos clásicos, como el análisis exploratorio y la inferencia estadística. La muestra contó con la participación del 69,13% del universo de la población. Los resultados muestran que el factor “Necesidad de trabajar mientras se cursa el curso”, inserto en la variable Aspectos Socioculturales Externos, alcanzó un mayor promedio de influencia entre los factores analizados en la constitución de la retención estudiantil, aunque los demás factores inciden en la composición de la escenario favorable para la retención de consolidación, tales como dificultades para conciliar horarios de curso y trabajo, cursos ofrecidos en horarios incompatibles, entre otros.

Palabras clave: *educación superior; gestión universitaria; retención de estudiantes; evasión.*

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços históricos significativos no que diz respeito à ampliação do acesso ao ensino superior, notadamente por meio das políticas públicas viabilizadas a partir da primeira década do século XXI no contexto educacional brasileiro¹, um fator tem recebido destaque no atual cenário político e econômico: os altos índices de evasão associados aos de retenção discente nas instituições públicas de ensino superior, em especial, na esfera federal, na qual foi implementada a maioria das ações de reestruturação do ensino superior. Segundo Silva Filho *et al.* (2007), altos índices de retenção comprometem os índices de conclusão de curso, ocasionando ociosidade de recursos humanos e materiais, provocando a evasão discente, podendo gerar prejuízos, tanto para o estudante, quanto para a instituição e para a sociedade, por retardar e por reduzir o retorno social ligado à formação de profissionais de nível superior. Esse cenário tem requerido, por parte das instituições de educação superior, um debruçar-se maior com relação a diagnóstico e a avaliações institucionais a fim de subsidiar a criação e a implementação de políticas públicas educacionais visando à permanência e a conclusão exitosa dos estudantes nos cursos superiores.

¹ Tal avanço foi impulsionado, sobretudo, pelo aumento no número de instituições superiores com fins lucrativos e ao crescimento de ações de iniciativa do governo federal, tais como: a expansão de vagas nas instituições federais de educação superior (IFES), o aumento do número dos *campi* das IFES pré-existentes, a criação de novas instituições e a implementação de programas, visando à reestruturação do ensino superior, tais como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o programa de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

O objetivo deste estudo é identificar e analisar os motivos que contribuíram para prolongar a permanência discente no ensino superior, por um período maior do que o previsto nas matrizes curriculares dos cursos, elegendo-se, para análise, as possíveis relações existentes entre os fatores relacionados às características individuais destes estudantes, ao ambiente institucional e aos aspectos socioculturais externos e a retenção discente nos cursos de graduação do IFCE. Apresenta-se, para tanto, um recorte do estudo desenvolvido no âmbito do Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (POLEDUC/UFC).

2 A RETENÇÃO DISCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO NO ÂMBITO NACIONAL

No Brasil, as pesquisas direcionadas para compreensão do fenômeno da retenção e da evasão alcançaram notoriedade a partir de 1995, tendo como marco inicial os trabalhos originados da “Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Brasileiras” (BRASIL, 1997), fruto da realização do “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras” organizado pelo Sesu/MEC em 1995, que tem sido considerada uma iniciativa pioneira na identificação das causas da evasão e da retenção, além de sugerir medidas para minimizar os índices observados nas instituições públicas de ensino superior (ANDRIOLA, 2003). Além disso, o estudo configurou-se em uma das primeiras iniciativas de uniformização do processo de coleta e de tratamentos de dados em âmbito nacional e indicava, dentre os resultados, que a média nacional de evasão estava em torno de 50%, além dos baixos índices de diplomação.

O estudo considerou como aluno retido aqueles que, “[...] apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade” (BRASIL, 1997, p. 23). A partir deste estudo, autores nacionais têm desenvolvido pesquisas cuja definição adotada para o termo retenção gira em torno de um tempo maior para a conclusão, além do previsto nas matrizes curriculares ou nos projetos pedagógicos dos cursos, tais como Corrêa e Noronha (2004) e Cislagui (2008), sendo que este último utiliza o termo “permanência prolongada” como sinônimo do termo retenção.

Com relação à produção acadêmica, tem sido vasta com relação à temática específica da evasão, tal como explicitado por Santos Júnior (2017) que, ao realizar uma pesquisa do tipo estado da arte, constatou que os estudos sobre a evasão têm apresentado diversidade de vertentes, com objetos de estudo diferenciados, tais como a identificação das causas de evasão em cursos específicos ou conjuntos de cursos (GAIOSO, 2005); a gestão da evasão (ANDRIOLA, 2006; BRISSAC, 2009); as relações existentes entre o trancamento de matrícula e a evasão (POLYDORO, 2000); políticas de cotas sociais e a evasão (CARDOSO, 1994), além de outros temas com menor recorrência, tais como desenvolvimento profissional (LEHMAN, 2014); bioética e evasão (AGUIAR, 2012).

O mesmo não se pode afirmar acerca da retenção discente que possui um número mais reduzido de pesquisas, apesar de ser considerado um fenômeno mais acessível à investigação quando comparado à evasão, pelo fato de o aluno retido ainda manter um vínculo com a instituição. Essa maior preocupação com relação à evasão decorre do fato de esta ser mais facilmente percebida pela re-

dução da ocupação dos espaços destinados à aprendizagem, o que não ocorre com a retenção, visto que mantém os estudantes na instituição, transmitindo a falsa percepção de que ela está cumprindo sua missão institucional, que é formar profissionais de ensino superior (ANDRIOLA, 1999).

Dentre o acervo disponibilizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos poucos trabalhos desenvolvendo a temática da “retenção discente” de forma específica. Nota-se a existência de pesquisas que abordam a retenção discente de uma forma tangente, inserida, assim, num tema principal tal como a evasão (ANDRIOLA, 2006; CAMELO NETO, 2014; GAIOSO, 2005; REID, 2009) ou em outro tema relacionado à retenção, tal como o trancamento de matrícula, considerado como um fator de influência na retenção e posterior evasão (POLYDORO, 2000), ou até mesmo no desenvolvimento de modelos e sistemas gerenciais para prevenir a evasão (CISLAGUI, 2008; RICARTH, 2019).

Dentre os trabalhos que abordam diretamente a retenção discente, Pereira (2013) desenvolveu sua pesquisa no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo como objetivo identificar os fatores associados à retenção dos estudantes dos cursos de graduação presencial e propôs ações institucionais visando à redução dos índices de retenção. Para a análise dos dados, o autor tomou por base o Modelo Conceitual de Desgaste de Estudantes Não Tradicionais, de Bean e Metzner (1985), por considerar um modelo de simples compreensão e que não se limita ao estereótipo do estudante norte-americano tradicional, adaptando algumas nomenclaturas do modelo original à realidade da UFES.

No modelo proposto por Pereira (2013), considera-se uma tríade de fatores que podem influenciar diretamente a retenção: a) os fatores internos (inerentes à própria IES e à vida acadêmica, tais como assistência estudantil, idade do curso, dados sobre aproveitamento de disciplina, estágio e intercâmbios e tempo sugerido para conclusão do curso), b) os fatores externos (contexto familiar, condições financeiras e trabalho) e c) as características pessoais e anteriores ao ingresso (idade, sexo, etnia, objetivos educacionais, escolaridade anterior, dados sobre o vestibular e motivo de escolha do curso). Já o desempenho acadêmico corresponde aos resultados formais, como o coeficiente de rendimento acumulado e o número de reprovações e é influenciado indiretamente pelos fatores internos, externos e as características pessoais e anteriores ao ingresso.

A partir da análise de dados secundários, os resultados apresentados por Pereira (2013) indicaram que os principais fatores que influenciavam o processo de retenção discente eram o coeficiente de rendimento acumulado, número de reprovações, relação candidato/vaga no vestibular, área do conhecimento e trancamento de curso. A partir do estudo desenvolvido por Pereira (2013), outros pesquisadores da UFES deram continuidade aos esforços para a compreensão do fenômeno, tendo como foco aspectos diferenciados da retenção (ANDRIOLA, 1997; GAMA, 2015; MORAES, 2015; TERRA, 2015).

3 A RETENÇÃO DISCENTE NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

A fim de avaliar tal problemática no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o Tribunal de Contas da União (TCU), em

2012, realizou importante monitoramento dos índices de evasão e de retenção da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT). De acordo com o relatório elaborado a partir das visitas aos IFs, constatou-se que nos cursos superiores (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos) o percentual de egressos ficou aquém dos índices obtidos pelas demais instituições superiores. O índice de conclusão dos cursos de tecnólogo alcançou 10,7%, enquanto que os índices dos centros universitários, faculdades e universidades, ficaram na ordem de 25,5%, 19,5% e 21,1%, respectivamente. Levando em consideração os dados relacionados a cursos de licenciatura e bacharelado, os índices são mais preocupantes, não superando a marca de 4% de conclusão (BRASIL, 2012).

Conjuntura semelhante foi encontrada quando se delimitou os dados de maneira a pôr em relevo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Os cursos superiores, entre os semestres de 2009.1 e 2017.2² alcançaram um índice de 9,96% de conclusão, sendo que os cursos da área de Tecnologia alcançaram o índice de 12,34% de concluintes; os de bacharelado e de licenciatura, 6,9% e 9,64%, respectivamente, indicando que a retenção discente tem se tornado um objeto importante a ser investigado no âmbito das políticas públicas e da gestão do ensino superior visto que está estreitamente relacionada a outro fenômeno tão complexo quanto aquele: o da evasão discente (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ, 2016).

Dentre os 35 *campi* existentes no IFCE, destaca-se o *campus* Maracanaú por ser considerado o terceiro maior *campus* do IFCE em números de matrículas no ensino superior (1.476 estudantes matriculados)³. Contudo, os índices de retenção nos cursos superiores ofertados pelo campus Maracanaú sinalizam a necessidade de um olhar mais atento por parte da gestão, visto que, do universo de estudantes matriculados em 2019, 23,37%⁴ estão na condição de estudantes retidos, ou seja, não concluíram seus estudos no tempo previsto para seu curso. Essa realidade afeta as taxas de conclusão e de ocupação das vagas, causando prejuízos consideráveis relacionados à eficiência e à eficácia da instituição, e, sobretudo, um prejuízo social e econômico para o estudante (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo é classificado como uma pesquisa do tipo aplicada, por ter como objetivo, gerar conhecimentos a partir de uma problemática específica, a saber, a questão da permanência prolongada dos alunos nos cursos de graduação da instituição pesquisada; e descritiva, por propor delinear as características que compõem o perfil do aluno retido, indo ao encontro do que foi afirmado por Gil (2010).

² Dados coletados por meio da ferramenta “IFCE em Números”, desenvolvida pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Ceará - PROEN/IFCE, a partir dos dados do sistema acadêmico utilizado na instituição. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

³ Dados de matrículas referentes ao semestre de 2020.2. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

⁴ Dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2019), dados referentes ao exercício de 2018. Plataforma virtual que reúne dados relativos a Rede Federal de Educação, para fins de cálculos para indicadores de gestão. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2018/>. Acesso em: 3 nov. 2022.

Quanto à abordagem, adotou-se uma metodologia quanti-qualitativa por ser considerada a mais adequada ao desenvolvimento da pesquisa pelo fato de que, apesar de serem abordagens distintas, elas se correlacionam com a finalidade de apresentar uma análise que considere tanto os aspectos objetivos quanto àqueles relacionados aos fenômenos e aos processos sociais, não havendo contradição, mas complementaridade entre as abordagens (MINAYO; SANCHES, 1993).

No que concerne aos procedimentos técnicos, a pesquisa pode ser classificada como de campo, visto ter sido necessária a solicitação de informações junto à população cujo comportamento se quis conhecer (MARCONI; LAKATOS, 2002). No caso em tela, o estudo de campo foi desenvolvido no Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Maracanaú, escolhido por ter um papel de destaque dentre seus 35 *campi*, tanto por conta de sua atuação consolidada na instituição, quanto por sua localização, próximo ao Distrito Industrial do Ceará, configurando-se como importante instituição nos planos local e regional para a formação de futuros profissionais.

A população sobre a qual recaiu a investigação foi composta de 243 alunos em situação de retenção, ingressantes entre os semestres de 2008.1 a 2015.2, ou seja, alunos que deveriam ter concluído seus cursos no semestre de 2019.1, conforme a matriz curricular de cada curso. Diante do exposto, a amostra considerada para fins desta pesquisa foi constituída pelo quantitativo de alunos considerados retidos e que ingressaram entre 2008.2 e 2015.2, conforme descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Quantitativo da população de retidos no semestre letivo de 2019.1

| Curso de graduação | Matriculados | Retidos |
|------------------------------------|--------------|---------------------|
| Engenharia Ambiental e Sanitária | 405 | 63 (15,55%) |
| Licenciatura em Química | 262 | 35 (13,35%) |
| Engenharia Mecânica | 158 | 09 (5,69%) |
| Engenharia de Controle e Automação | 149 | 10 (6,71%) |
| Ciências da Computação | 490 | 126 (25,71%) |
| TOTAL | 1.464 | 243 (16,59%) |

Fonte: Q-Acadêmico (2019).

Para determinação do tamanho amostral, utilizou-se a seguinte fórmula (STEVENSON, 1986):

$$n = \frac{z^2 pqN}{(N - 1)e^2 + z^2 pq}$$

Em que: n = tamanho amostral; z = nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão; com nível de confiança de 95% (z=1,96); N = tamanho da população; P = proporção populacional de um fenômeno a ser pesquisado (proporção conhecida previamente, em que 0 < P < 1); e = erro amostral e (1-P) = complemento de P. Nesta pesquisa assumiram-se as seguintes informações para a determinação do tamanho amostral n: N = 243, sendo considerado um índice de 1,96, que corresponde um nível de confiança de 95%, 5%, como índice de erro de estimativa amostral. Foi considerado também 0,5 como índice para se alcançar o maior tamanho amostral para os erros de estimativa e nível de confiança escolhidos. Assim,

$$n = \frac{(1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 243}{(243 - 1) \cdot 0,05^2 + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

Portanto, N = 129 foi considerado, conforme o cálculo descrito acima, como amostra relevante para a pesquisa quando considerado o quantitativo de alunos retidos totais na instituição pesquisada. Alcançou-se o retorno de 168 dos participantes, correspondendo a 69,13% no universo amostral.

Quanto à coleta de dados, foi realizada por meio da aplicação de um instrumental em formato de questionário, enviado por meio eletrônico, a fim de se conhecer a população pesquisada, sendo considerada uma técnica de grande utilidade para obtenção de respostas acerca do que a pessoa “[...] sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes” (SELLTIZ, 1967, p. 273).

O instrumento de coleta de dados foi adaptado dos estudos de Pereira (2013) e Moraes (2015) e é composto de um rol de assertivas relacionadas às características individuais dos alunos, às características institucionais e aos aspectos socio-culturais e econômicos externos que, sob a perspectiva discente, possam ter contribuído para a permanência prolongada na graduação.

A análise de confiabilidade do instrumental foi feita mediante a determinação da consistência interna do questionário por meio do Alfa de Cronbach cujo valor obtido foi 0,91; o que permitiu concluir que o instrumento alcançou boa consistência interna, conforme Andriola e Pasquali (1995) e Pasquali (1997). Utilizou-se uma escala Likert com quatro categorias de respostas que variaram de “não influenciou” (1), “pouca influência” (2), “moderada influência” (3) e “total influência” (4), no qual os participantes indicaram o grau de influência de cada assertiva para sua condição como um aluno retido na instituição de ensino superior pesquisada. Durante o período de aplicação, os questionários foram enviados por e-mail. Posteriormente, os participantes foram contatados por meio telefônico, a fim de verificar se o questionário havia sido devidamente recebido e, caso negativo, o e-mail pudesse ser reenviado para o novo endereço eletrônico informado pelo participante.

Todo o procedimento e fundamentação teórica foram submetidos e aprovados pelos Comitês de Ética da Universidade Federal do Ceará (CEP/UFC/PROPESQ), parecer n.º 31568620.6.0000.5054, e do Instituto Federal do Ceará (CEP/IFCE), parecer n.º 31568620.6.3001.5589.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para responder ao objetivo estabelecido para esta pesquisa, que é o de identificar e analisar os fatores associados à retenção discente dos estudantes do IFCE, Campus Maracanaú, inicialmente, explicitam-se as médias obtidas para cada assertiva relacionada à percepção discente quanto à motivação para a retenção. Os dados foram organizados em 3 grupos cujas variáveis inseridas relacionam-se, respectivamente, às Características Individuais, ao Ambiente Institucional e aos Aspectos Socioculturais e Econômicos Externos. Na sequência, analisa-se com mais detalhes os fatores considerados como maior grau de relevância para retenção discente,

sendo considerado como critério para inclusão nesta análise as assertivas com maiores percentuais nos itens “moderada influência” e “total influência”.

5.1 Análise dos fatores associados à retenção discente relacionados às características individuais

Os fatores motivadores de retenção que alcançaram maiores médias no grupo de variáveis relacionadas às características individuais dos estudantes foram aqueles relacionados à inserção do discente no mercado de trabalho e ao tempo dedicado aos estudos. Trata-se dos fatores “Incompatibilidade entre horários de trabalho e disciplinas do curso” (item A4, média 3,18), e “Dificuldades para se dedicar aos estudos” (item A8, média 2,40). O fator que obteve a menor média foi “Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele” (item A5, média 1,98), conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Médias e desvios-padrões das assertivas organizadas no Grupo 1 de variáveis denominado “Características individuais”

| GRUPO DE VARIÁVEIS | | | |
|--|--|-------|---------------|
| CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS | | | |
| Variável Conceitual | Descrição da variável | Média | Desvio-padrão |
| ESCOLHA DO CURSO | A1. Escolha do curso (carreira profissional) sendo ainda muito jovem | 2,30 | 1,05 |
| | A5. Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele. | 1,98 | 1,05 |
| FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR AO INGRESSO | A2. A formação escolar que teve no ensino médio foi insuficiente ou dificultou o acompanhamento do curso (por exemplo, dificuldades com leitura e interpretação e/ou matemática básica) | 2,24 | 1,15 |
| ADAPTAÇÃO AO AMBIENTE ACADÊMICO E À VIDA UNIVERSITÁRIA | A3. Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da universidade: regime de créditos, periodização semestral, etc., e à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc. | 2,27 | 1,04 |
| | A6. Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso. | 1,75 | 0,90 |
| | A8. Dificuldades para se dedicar aos estudos | 2,40 | 0,94 |
| HORÁRIO DO CURSO E DE TRABALHO | A4. Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso | 3,18 | 1,04 |
| ASPECTO EMOCIONAL | A7. Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.) | 2,27 | 1,20 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Dentre as variáveis inseridas no grupo “características individuais”, quatro alcançaram porcentagens relevantes, categorizadas como “moderada influência” e “total influência”, na escala de Likert utilizada para mensurar a percepção discente com relação a influência dos fatores para a retenção estudantil, conforme ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Fatores de retenção do grupo de variáveis denominado Características Individuais com maiores percentuais de influência

| 1. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS | Nenhuma influência | Pouca influência | Moderada influência | Total influência | Total (Qtde/%) |
|---|--------------------|------------------|---------------------|------------------|----------------|
| A4. Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso | 19 (11,31%) | 21 (12,50%) | 39 (23,21%) | 89 (52,98%) | 168 (100%) |
| A8. Dificuldades para se dedicar aos estudos | 32 (19,05%) | 59 (35,12%) | 55 (32,74%) | 22 (13,10%) | |
| A1. Escolha do curso (carreira profissional) sendo ainda muito jovem | 51 (30,36%) | 39 (23,21%) | 54 (32,14%) | 24 (14,29%) | |
| A7. Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios.) | 63 (37,50%) | 36 (21,43%) | 29 (17,26%) | 40 (23,81%) | |
| A2. A formação escolar que teve no ensino médio foi insuficiente ou dificultou o acompanhamento do curso (por exemplo, dificuldades com leitura e interpretação e/ou matemática básica) | 62 36,90% | 35 20,83% | 39 23,21% | 32 19,05% | |

Fonte: elaborada pelos autores.

Andriola, Ribeiro e Moura (2006) já indicavam em seu estudo a incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo como um motivador relevante para a evasão, sendo, portanto, um fator de considerável influência para retenção discente. Tal tendência foi confirmada por meio da amostra, visto que 89 estudantes (52,96%) responderam que este seria um fator de total influência, enquanto 39 estudantes (23,21%) o classificaram como de moderada influência para a situação de retenção.

A partir dos conteúdos subjetivos coletados a partir do espaço para sugestões e comentários ao fim do instrumental, foi possível apreender a percepção subjetiva dos participantes diante dos aspectos que dificultaram as experiências acadêmicas. Por exemplo, o participante 1 expressou-se quanto ao desafio de conciliar os estudos e o trabalho necessário à sobrevivência:

Minha maior dificuldade é conciliar trabalho e estudo e ter uma maior compreensão acadêmica quanto a essas dificuldades. Trabalhava por meio período até o semestre passado. Sou eu o único responsável pelas minhas despesas gerais. Moro de aluguel, pago 450 e recebo auxílio moradia de 330. Não recebo auxílio transporte e preciso de 4 ônibus para ir e voltar do IF. Nesse semestre atual, as dificuldades financeiras foram tantas que precisei parar de frequentar às aulas e trabalhar em período integral (horário comercial), cogitando assim, trancar o curso para voltar apenas quando tivesse alcançado certa melhoria financeira. Porém sempre que é essa a situação, fico bem triste com tudo, pois ainda acredito que o curso será minha maior possibilidade de alcançar estabilidade financeira futura. (Participante 1).

Percebe-se a relação com o item A8 (“Dificuldades para se dedicar aos estudos”), fator com segunda maior média (2,40), do grupo “Características individuais”, em que 55 participantes (32,74%) responderam que tal fator teria moderada influência na retenção, e 59 participantes (35,12%) afirmaram ter pouca influência.

Na amostra desta pesquisa, 77,9% dos participantes afirmaram trabalhar. Destes, 32,1 % afirmaram contribuir para o sustento de familiares e de outras pessoas, e 8,9% declararam ter em suas rendas a única fonte existente para o sustento da família. No total, 41% da amostra correspondem aos estudantes que são impossibilitados de se dedicar exclusivamente aos estudos da carreira escolhida por motivos socioeconômicos, o que representa quase metade da amostra.

Paredes (1994) observava a impossibilidade da conciliação entre trabalho e estudo como uma das principais causas de abandono da educação superior. Cardoso e Sampaio (1994) indicam que, durante a realização do seu estudo com estudantes de diferentes IES na região de São Paulo e Campinas, 50% dos estudantes trabalhavam. Tais estudos já demonstravam uma realidade presente, a crescente importância do trabalho no meio universitário e seu papel da evasão escolar, além dos citados neste trabalho (GAMA, 2015; MORAES, 2015; TERRA, 2015).

Por isso, a necessidade de trabalho remunerado do estudante deve ser encarada pelos gestores institucionais como uma realidade severa que não será modificada em curto prazo diante da crescente desigualdade social existente em nossa sociedade. Esta realidade deve ser levada em consideração com urgência, pelos gestores institucionais e pelos docentes, como meio de minimizar a exclusão característica do cenário educacional no tocante ao ingresso à educação superior brasileira⁵.

A assertiva A4 (Incompatibilidade entre horário de trabalho e horário das disciplinas do curso) alcançou 23,21% em moderada influência e 52,98% em alta influência, para retenção discente conforme descrito anteriormente. Por fim, a assertiva A8 (Dificuldades para se dedicar aos estudos) alcançou 32,74% em moderada influência.

O Participante 2 encontrou no momento da pesquisa um local de reflexão sobre sua própria condição como estudante-trabalhador. Ao elaborar as possibilidades de trabalhar e remanejar o horário de suas disciplinas, ele conclui:

Então sairia da aula tarde da noite e me preocupa o fato de que as paradas de ônibus no caminho sejam perigosas. Chegaria em casa por volta das 23 horas, o que me faz questionar: em que momento eu teria tempo de sentar e estudar? E de descansar para aguentar a rotina e trabalhar no dia seguinte? Então...todas essas coisas me prejudicam imenso, e por mais que eu me esforce, muitas das vezes acabo não tendo o rendimento necessário por estar cansado demais ou preocupado demais com todas as minhas obrigações e responsabilidades básicas de sobrevivência. É bem complicado. (Participante 2).

A assertiva A1, que relaciona a influência da escolha prematura do curso à condição de ser aluno retido alcançou a pontuação de 32,14%, sendo considerada de moderada influência para os 54 participantes (32,14%). No contexto da educação superior brasileira, a escolha do curso tem sido indicada como um fator

⁵ Segunda a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018, dentre a faixa de etária de 25 anos ou mais, grupo etário que já poderia ter concluído o processo regular de escolarização, apenas 4% haviam concluído o ensino superior e cerca de 15% constavam como ensino superior incompleto. O nível de escolaridade dessa faixa etária se concentra no ensino fundamental incompleto (33,1%) (PNAD, 2018).

mais relevante para a evasão do que a escolha da instituição em si (ANDRIOLA, 2006). Oposto do que ocorre no contexto educacional americano, ambiente onde a maioria dos modelos teóricos sobre evasão foram desenvolvidos.

Os dados obtidos indicaram ainda que, quanto maior o grau de segurança quanto à decisão pelo curso, menor a probabilidade da evasão. Quanto mais informações, acesso a pessoas que já atuam na profissão e conhecimento sobre as possibilidades de atuação profissional, mais segurança o estudante terá quanto a sua escolha e mais probabilidade ele terá de concluir seus estudos com êxito. Durante a jornada acadêmica desse aluno, é importante que a instituição desenvolva iniciativas que aumentem o grau de decisão sobre o curso, e assim fortaleça o compromisso discente com o curso e sua satisfação acadêmica.

Outro fator importante a ser considerado é indicado na variável A7 (Características Individuais), em que a retenção é relacionada à ocorrência de problemas emocionais. Para esta assertiva, 63 participantes (37,50%) afirmam que o fator não influenciou para a retenção. No entanto, para 40 participantes (24%) este fator foi considerado de total influência, e para 29 participantes (17%), o fator emocional contribuiu de forma moderada para a retenção. Desta forma, para 69 participantes (41%), o componente emocional é uma variável relevante no processo de permanência prolongada na graduação.

Na fala do Participante 4, pode-se perceber a profundidade do impacto do aspecto emocional do âmbito acadêmico e motivacional:

Problemas pessoais afetaram meu rendimento e minha frequência, isso me atrasou muito. E ninguém do curso se importou ou perguntou o que aconteceu. Eu me senti completamente abandonada, e a falta de ânimo se intensificou com o desinteresse por parte da coordenação ou dos professores. Fora a dificuldade de conseguir estágio. Isso tudo me afeta diariamente. E está causando um empecilho ao ir à faculdade. (Participante 4).

O aspecto emocional deve ser considerado no percurso acadêmico dos estudantes, pois o novo ambiente do ensino superior possui uma série de novas demandas de natureza cognitiva, metodológica e social. Isso requer do estudante um engajamento com os processos de adaptação para esta realidade, que poderá gerar satisfação ou insatisfação para este indivíduo, ou até mesmo a congruência normativa de Spady (1970). Este autor prediz que, quanto maior o grau de adaptação do estudante às demandas, maior a probabilidade de êxito.

Neste ponto, ressalta-se a importância de os gestores darem a devida atenção à saúde mental dos discentes durante seus percursos acadêmicos, visto que o grau de satisfação está proporcionalmente ligado à saúde mental. Segundo Nogueira (2007), um nível de saúde mental baixo estaria correlacionado, dentre fatores bioquímicos (tais como dormir tempo insuficiente e uso de fármacos) e psicológicos (vulnerabilidade psicológica), com níveis sociodemográficos baixos/médios, ter relações afetivas conflituosas/tensas ou curtas/ocasionais e ter desempenho acadêmico insuficiente.

A influência moderada da assertiva A2 (“Formação escolar prévia insuficiente”) mostrou-se como um indicativo de relevância à retenção para 23,21% da amostra, com um percentual bem próximo ao alcançado pela influência do as-

pecto emocional, discutido anteriormente. O baixo desempenho acadêmico é um fator que influencia a integração social e acadêmica e, por conseguinte, o grau de satisfação com o curso e seu compromisso em permanecer ou evadir-se, sendo um indicador importante para a retenção discente.

As características individuais não são determinantes para a retenção, mas interagem com os demais elementos inseridos no contexto educacional. Neste caso, cita-se o ambiente institucional e os fatores considerados como externos, e aqueles que vão para além do campo de influência do indivíduo e da instituição, tais como os aspectos culturais, sociais e econômicos. Tais fatores estão em constante relação e influenciando o estudante de maneira positiva, podendo contribuir para seu êxito, ou de maneira negativa, servindo como empecilho e dificultando a jornada acadêmica, sendo constantemente percebidos e avaliados pelo mesmo, que a depender da natureza da interação (negativa ou positiva), pode desgastar ou fortalecer a o percurso acadêmico (BEAN; MITZNER, 1985).

5.2 Análise dos fatores de retenção discente relacionados ao Ambiente Institucional

As variáveis organizadas no grupo denominado “Ambiente institucional”, que alcançaram maiores médias, foram os fatores relacionados à oferta do curso em horário incompatível à necessidade do estudante (B15), bem como a pouca integração entre a IES e empresas do mercado (B21), ambos os itens com médias 2,70. O fator considerado menos relevante para retenção foi “facilidade para trancamento do curso” (item B20), com 1,53 de média. Na Tabela 3 são igualmente apresentadas as médias dos demais fatores.

Tabela 3 – Médias e desvios-padrões das assertivas organizadas no Grupo 2 de variáveis denominado “Ambiente institucional”

| GRUPO DE VARIÁVEIS | | | |
|---------------------------------------|--|-------|---------------|
| AMBIENTE INSTITUCIONAL | | | |
| VARIÁVEL CONCEITUAL | Descrição da variável | Média | Desvio-padrão |
| CURRÍCULO E MATRIZ CURRICULAR | B1. Matriz curricular desatualizada, incompatível com a atual realidade de mercado | 2,10 | 0,98 |
| | B2. Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos | 2,48 | 1,01 |
| | B19. Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade) | 2,07 | 1,03 |
| METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO | B3. Critérios pouco objetivos usados nas avaliações de aprendizagem dos alunos | 2,16 | 0,97 |
| | B4. Avaliações de aprendizagem não compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores | 1,99 | 0,92 |
| FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE | B5. Falta de formação pedagógica (didática) dos professores do curso | 2,17 | 1,10 |
| | B6. Desinteresse de alguns professores do curso com relação a assumir orientações de TCC | 1,73 | 0,96 |
| | B7. Desinteresse de alguns professores do curso com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos | 2,26 | 1,06 |
| RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO | B8. Dificuldades encontradas na relação professor-aluno | 1,93 | 0,96 |

(continuação Tabela 3)

| GRUPO DE VARIÁVEIS | | | |
|--|---|--------------|----------------------|
| AMBIENTE INSTITUCIONAL | | | |
| VARIÁVEL CONCEITUAL | Descrição da variável | Média | Desvio-padrão |
| GESTÃO DE CURSO | B9. Pouca disponibilidade ou acesso à coordenação do curso para orientação acadêmica dos estudantes | 1,87 | 1,00 |
| | B14. Baixa oferta de disciplinas com alto índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos. | 2,52 | 1,16 |
| | B16. Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, prazos, etc. | 1,89 | 0,97 |
| GESTÃO DO CAMPUS E DA INSTITUIÇÃO | B10. Ausência ou quantidade reduzida de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, por exemplo) | 2,13 | 1,03 |
| | B11. Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: laboratórios, computadores, etc., e infraestrutura ruim: biblioteca, salas, etc. | 1,76 | 0,93 |
| | B12. Número insuficiente de professores no curso. | 2,02 | 1,00 |
| | B13. Inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso. | 2,28 | 1,05 |
| | B15. O curso é ofertado em horário incompatível. | 2,70 | 1,11 |
| | B17. Falta de orientação acadêmica: como estudar, como pesquisar, etc. | 2,15 | 1,03 |
| | B18. Baixo número de alunos atendidos pelos auxílios de assistência estudantil (auxílio moradia, transporte, óculos, discentes mães e pais, formação etc.) | 1,89 | 1,03 |
| GESTÃO DO CAMPUS E DA INSTITUIÇÃO | B20. Facilidade para trancamento do curso | 1,53 | 0,82 |
| | B21. Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado | 2,70 | 1,15 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Apesar de não terem alcançado as maiores médias, alguns fatores do grupo de variáveis “Ambiente Institucional”, tais como os itens B15 e B21, alcançaram porcentagens consideradas relevantes para a classificação “moderada influência” e “alta influência”, conforme a Tabela 4.

No conjunto de variáveis relacionadas ao ambiente institucional, que foram classificados pelos discentes como tendo total influência em seus processos de retenção, destacamos as variáveis conceituais “Gestão do campus e da Instituição”, “Gestão do curso e currículo” e “Matriz curricular”. Com relação à gestão do campus e da instituição, dois fatores alcançaram o mesmo grau de relevância para a consolidação do processo de retenção dos participantes: “Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado” (item B21) e o “Curso ofertado em horário incompatível” (B15), com 33% e 32% de representatividade na amostra, respectivamente, considerando-os como de total influência para retenção.

Tabela 4 – Fatores de retenção do grupo de variáveis denominado Ambiente Institucional com maiores percentuais de influência

| GRUPO DE VARIÁVEIS | | | | | | |
|--|---|--------------------|------------------|---------------------|------------------|----------------|
| AMBIENTE INSTITUCIONAL | | | | | | |
| Variável conceitual | Descrição de variáveis | Nenhuma influência | Pouca influência | Moderada influência | Total influência | Total (Qtde/%) |
| GESTÃO DO CAMPUS E DA INSTITUIÇÃO | B21. Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado | 37 (22%) | 32 (19%) | 43 (26%) | 56 (33%) | 168 (100%) |
| | B15. O curso é ofertado em horário incompatível. | 33 (20%) | 38 (23%) | 44 (26%) | 53 (32%) | |
| | B13. Inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso. | 50 (30%) | 46 (27%) | 47 (28%) | 25 (15%) | |
| CURRÍCULO E MATRIZ CURRICULAR | B2. Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos | 33 (20%) | 52 (31%) | 52 (31%) | 31 (18%) | |
| GESTÃO DO CURSO | B14. Baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos. | 41 (24%) | 48 (29%) | 30 (18%) | 49 (29%) | |

Fonte: elaborada pelos autores.

No grupo de variáveis “Características individuais”, os fatores considerados de maior influência para retenção foram aqueles relacionados à inserção do estudante no mercado de trabalho e a decorrência dessa inserção no desempenho acadêmico. Tal cenário repercutiu da mesma maneira no grupo de variáveis “Ambiente institucional”, visto que os fatores diagnosticados como mais relevantes para retenção podem indicar um caminho para compreensão da percepção discente em relação à postura da instituição com relação às necessidades do estudante-trabalhador.

Com relação à “Gestão do Campus e da Instituição”, dois fatores alcançaram o mesmo grau de relevância para a consolidação do processo de retenção dos participantes: “Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado” (item B21) e o “Curso ofertado em horário incompatível” (B15), com 59% e 58% de representatividade na amostra, respectivamente, considerando, conjuntamente, os índices alcançados em moderada e total influência para retenção.

O item B21, que diz respeito à “Incompatibilidade do horário do curso”, foi o segundo fator considerado como tendo maior relevância para a retenção discente, sendo mencionado textualmente no espaço do questionário destinado à

expressão de dúvidas ou posicionamentos pessoais de temática livre. Os participantes relataram sobre dificuldades para conseguir estágios, devido à coincidência com os horários das aulas; necessidade de que os cursos fossem mais voltados para o mercado de trabalho, em especial, quanto à flexibilidade dos horários; reclamações acerca de oferta de disciplinas em horários limitados (somente um único turno) e da sazonalidade de oferta de disciplinas (disciplinas ofertadas anualmente).

Desta maneira, o estudante, diante da problemática da real necessidade do emprego para seu próprio sustento e de seus familiares e da dificuldade encontrada ao tentar conciliar os estudos e o trabalho, tendo, por esses motivos, possui uma maior probabilidade de abandonar o curso (VELOSO, 2001), sendo, portanto, um fator relevante para retenção discente e um forte indicador para evasão no ensino superior.

Na variável conceitual “Gestão de curso”, o fator considerado como de alta relevância para a retenção foi a “Baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos” (item B14) e na variável conceitual “Currículo e matriz curricular”, a assertiva “Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos” (item B2) foi considerada como de relevância moderada para a retenção.

Percebe-se, então, que os fatores que receberam maior peso de influência para a retenção estão intrinsecamente relacionados entre si. Sendo assim, é possível entender as conexões entre eles, tal como foi encontrado no grupo “Características individuais” em que os fatores mais relevantes foram “Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso” (item A4), “Dificuldades para se dedicar aos estudos” (item A8), que se relacionam.

Da mesma maneira, ocorre com os fatores mais relevantes do grupo “Ambiente institucional”, tal como o fator B15, que é relacionado à incompatibilidade do horário do curso, dentro da variável conceitual “Gestão do campus”, e os fatores “Baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos” (item B14) e “Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos”, ambos inseridos na variável conceitual “Currículo e matriz curricular”. Os aspectos institucionais abordados por meio dos itens B14 e B15 são também expressos no comentário de um dos participantes:

Seria muito vantajoso para quem trabalha se fossem ofertadas mais disciplinas a noite. E que fossem revistos os pré-requisitos ou uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos com muita dificuldade em serem aprovados em disciplinas mais trabalhosas ou que “travam” várias outras. Não sugerindo aprovação de qualquer forma, até porque a Instituição é respeitada perante a sociedade pela qualidade do seu ensino, porém é uma grande barreira que acaba comprometendo a formação em tempo hábil. (Participante 8).

5.3 Análise dos fatores relacionados aos Aspectos Socioculturais e Externos

Com relação ao grupo de variáveis concernente aos “Aspectos socioculturais e externos”, as assertivas com maiores médias e maior influência para a retenção

discente foram “Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso” (item C1), com média 2,42 e “Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso” (item C2), com média de 3,20, ambas as assertivas pertencentes à variável conceitual “Condições financeiras”, alcançando os seguintes percentuais, conforme Tabela 5:

Tabela 5 – Médias e desvios-padrões das assertivas do Grupo 3 de variáveis de retenção discente denominado “Aspectos socioculturais e externos”

| GRUPO DE VARIÁVEIS | | | |
|---|--|-------|---------------|
| ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E EXTERNOS | | | |
| Variável conceitual | Descrição das variáveis | Média | Desvio-padrão |
| CONDICÕES FINANCEIRAS | C1. Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso | 2,42 | 1,19 |
| | C2. Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso | 3,20 | 1,09 |
| | C4. Com ensino médio ou curso técnico, consegue empregos tão bons ou melhores do que com curso de graduação e, então, opta por trabalhar, deixando o curso em segundo plano. | 1,92 | 1,04 |
| FREQUÊNCIA EM OUTRO CURSO SUPERIOR | C3. Falta de tempo porque frequenta/frequentava outro curso simultaneamente em outra instituição de ensino. | 1,45 | 0,86 |
| PROBLEMAS DE SAÚDE | C5. Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar familiar) | 2,10 | 1,15 |
| DESVALORIZAÇÃO DO ESTUDO POR FAMILIARES | C6. Falta de valorização do seu estudo por parte de familiares e de amigos, porque não tiveram vivência universitária como você, o que implicou a redução no tempo dedicado aos estudos. | 1,70 | 1,00 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Na Tabela 6 são apresentados o fator com maior percentual para total influência e o segundo maior percentual de moderada influência para retenção no grupo de variável em análise. Os demais fatores foram considerados como tendo pouca ou nenhuma influência no processo de retenção discente, sendo assim desconsiderados na Tabela 06.

Tabela 6 – Fatores de retenção do grupo de variáveis denominado Aspectos Socioculturais e Externos com maiores percentuais de influência

| GRUPO DE VARIÁVEIS | | | | | | |
|------------------------------------|---|--------------------|------------------|---------------------|------------------|----------------|
| ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E EXTERNOS | | | | | | |
| Variável conceitual | Descrição das variáveis | Nenhuma influência | Pouca influência | Moderada influência | Total influência | Total (Qtde/%) |
| CONDICÕES FINANCEIRAS | C2. Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso | 22 (13%) | 19 (11%) | 30 (18%) | 97 (58%) | 168 100% |
| | C1. Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso | 52 (31%) | 40 (24%) | 30 (18%) | 46 (27%) | |

Fonte: elaborada pelos autores.

Assim, os aspectos socioculturais e externos que foram considerados relevantes para a retenção discente estão relacionados à condição financeira do estudante. As dificuldades financeiras vivenciadas impelem o discente a buscar trabalho. Ao encontrá-lo, ele se esforça para dar conta das novas responsabilidades laborais agregadas às demandas acadêmicas pré-existentes. Como o estudante tem seu papel ativo no processo de integração acadêmica (BEAN; MITZNER, 1985), constantemente analisa sua situação e confere valores aos aspectos contingenciais vivenciados, colocando-os em ordem de prioridades, e o faz de acordo com sua cultura familiar, suas condições socioeconômicas, e aspectos emocionais de apoio e psicoemocionais individuais que podem influenciá-lo a persistir no objetivo de graduar-se ou a evadir-se.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve o propósito de identificar e analisar os fatores que têm contribuído para a retenção discente nos cursos de graduação do IFCE - *Campus* Maracanaú. Para tanto, realizou-se inicialmente uma incursão necessária à apreensão do conceito de retenção e como ela está estreitamente ligada à evasão. Para a presente investigação, adotou-se a perspectiva dos estudos nacionais, em que a retenção é conceituada como a permanência do estudante na instituição para além do tempo previsto na matriz curricular de seu curso de graduação, gerando prejuízos sociais, econômicos e acadêmicos, tanto para o aluno quanto para a IES.

Quanto à análise dos dados coletados, os fatores considerados com maior influência para retenção foram os relacionados às necessidades do estudante-trabalhador, tanto dentre as Características individuais, tais como a “Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso”, quanto no Ambiente institucional, como a “Pouca integração da instituição de ensino com o mercado de trabalho” e a “Incompatibilidade do horário do curso”. Além desses fatores ligados diretamente à realidade do estudante-trabalhador, destacam-se os relacionados às disciplinas e ao currículo, tais como a “Baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação” e a “Rigidez da matriz curricular com muitos pré-requisitos”, além dos relacionados ao âmbito pessoal, tais como “Dificuldades em dedicar-se aos estudos” e “Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais”. Quanto às variáveis de influência externa para retenção, os aspectos financeiros foram, indubitavelmente, os de maior influência para a condição de retenção, sobretudo as dificuldades financeiras particulares que impossibilitaram a frequência integral ao curso e a necessidade de trabalhar enquanto o frequentava.

Os achados indicam a necessidade de a gestão institucional demonstrar interesse em conhecer a perspectiva do discente diante do serviço educacional oferecido. Tal interesse deve ser materializado por meio da implementação de ações de intervenção, tanto no âmbito macro, com relação aos fatores relacionados à gestão do campus e da instituição, quanto no âmbito micro, no tocante aos docentes em suas atuações nos colegiados, coordenações de cursos e em sala de aula. Portanto, é premente que as instituições de ensino avaliem sua atuação de forma a diagnosticar se elas estão inibindo ou promovendo a integração do aluno ao ambiente acadêmico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Gil Emerson Lima. *Permanência e evasão do aluno universitário: estudo da experiência universitária à luz da Bioética*. 81 f. Dissertação (Mestrado em Bioética) - Programa de Bioética, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2012.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica dos egressos de 2003 e 2004 dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 11, p. 129-152, 2006.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n.25, p. 355-368, 1999.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 332-347, 2003.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Expectativas de estudantes secundaristas frente à universidade. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 33, p. 39-45, 1997.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; PASQUALI, Luiz. A construção de um teste de raciocínio verbal (RV). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, v. 8, n.1, p. 75-83, 1995.
- BEAN, John; METZNER, Barbara. A conceptual modelo of non traditionalundergraduated student attrition. *Review of Educational Reseach*. Washington, v.55, p. 485-540, 1985.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior - SESu. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas*: relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: MEC, 1997.
- BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Relatório de Auditoria*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>. Acesso em: 1.º out. 2017.
- BRISSAC, Rafaela de Menezes Souza. *Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia*. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- CARDOSO, Ruth; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, ano 9, n. 26, p. 30-49, 1994.

Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/211-rbcs-26>. Acesso em: 17 jul. 2020.

CAMELO NETO, Gil. *Análise dos fatores que influenciam na evasão discente de uma IES privada de Fortaleza*. 2014. 119f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14541/1/2014_dis_gcneto.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

CISLAGHI, Renato. *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GAIOSO, Natália Pacheco. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. *IFCE em números*. Fortaleza: IFCE, 2016. Disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GAMA, Esther Nunes. *Obstáculos à formação no ensino superior: um estudo da retenção discente na graduação presencial do Centro de Artes da UFES*. 2015. 215f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEHMAN, Yvette Piha. Estudo sobre universitários em crise: evasão e re-escolha profissional. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-53, jan./mar. 2014.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MORAES, Joana de Paula. *Retenção discente no centro de ciências humanas e naturais da UFES: o caso do curso de letras-português e geografia*. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

NOGUEIRA, Maria José. *Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade*. 2017. 269f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Acesso: 15 jun. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jose_Nogueira2/

- publication/327824312_Saude_mental_em_estudantes_do_ensino_superior_fatores_protetores_e_fatores_de_vulnerabilidade/links/5ba6a1bba6fdccd3cb6c603a/Saude-mental-em-estudantes-do-ensino-superior-fatores-protetores-e-fatores-de-vulnerabilidade.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.
- PAREDES, Alberto Sánchez. *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. Documento de Trabalho. NUPES. São Paulo, 1994.
- PASQUALI, Luiz. *Psicometria: teoria e aplicações*. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.
- PEREIRA, Alexandre Severino. *Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES*. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.
- PLATAFORMA NILO PEÇANHA - PNP 2018 (Ano Base 2017). Disponível em: <https://www.plataformanilopecanha.org/>. Acesso em: 26 mar. 2018.
- POLYDORO, Soely Aparecida. *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- REID, Marilene de Almeida. *A evasão da UENF: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)*. 177p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos-RJ, 2009.
- RICARTH, Wagner Pereira. *Controle gerencial preditivo de permanência de alunos em Instituições de ensino superior*. 66f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Controladoria e Finanças Empresariais) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/20581>. Acesso em: 24 fev. 2020.
- SANTOS JÚNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 22, n. 2, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772017000200385&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 ago. 2020.
- SELLTIZ, Claire. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Herder, 1967.
- SILVA FILHO, Roberto Leal; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; MELO LOBO, Maria Beatriz. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.
- SPADY, William. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, Netherlands, v. 1, n. 1, p. 64-85, Apr. 1970.
- STEVENSON, William. *Estatística aplicada à administração*. São Paulo: Editora Harbra, 1986.
- TERRA, Giany do Nascimento. *A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária*. 2015.

160f. Dissertação (Mestrado Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VELOSO, Teresa Cristina. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-17. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/564/453>. Acesso em: 9 set 2020.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

TRANSPARÊNCIA PÚBLICA NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

*Juliane Revoredo Aguiar Diógenes**, *Sueli Maria de Araújo Cavalcante***,
*Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo****

RESUMO

Esta pesquisa investigou a transparência pública por meio da verificação das informações disponibilizadas nos portais eletrônicos das 68 universidades federais brasileiras e das respostas às perguntas direcionadas ao serviço de informação ao cidadão destas universidades. Este estudo foi de natureza aplicada, com finalidade descritiva e abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi dividida em fases. Na primeira, realizou-se levantamento documental nos portais eletrônicos oficiais das universidades federais. A segunda fase contou com a verificação de respostas às perguntas direcionadas ao serviço de informação ao cidadão destas universidades. Os dados foram coletados por meio de instrumento adaptado pela autora, com base na Escala Brasil Transparente 360° da Controladoria Geral da União (CGU). Os resultados revelam que, em média, cerca de 83,21% da pontuação estabelecida para avaliação da transparência pública foi alcançada pelas instituições do estudo. Os temas de informações mais amplamente divulgados foram os seguintes: Servidores, Convênios e Transferências, Receitas e Despesas, Licitações e Contratos e Informações Classificadas. O tema com menor transparência foi o de Participação Social. A grande maioria das universidades pesquisadas responderam as solicitações de acesso à informação, representando 93,6% de solicitações respondidas. Conclui-se que a maioria significativa das universidades federais brasileiras desenvolveu a transparência pública.

Palavras-chave: universidades federais; transparência pública; lei de acesso à informação.

* Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. ORCID: 0000-0001-6826-1520. Correo eletrônico: juliane_revoredo@hotmail.com.

** Doutora em Educação Brasileira. ORCID: 0000-0002-0698-2485. Correo eletrônico: suelicavalcante@hotmail.com.

*** Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: 0000-0003-0838-9279. Correo eletrônico: helenamarinho.uece@gmail.com.

PUBLIC TRANSPARENCY IN BRAZILIAN FEDERAL UNIVERSITIES

ABSTRACT

This research investigated public transparency, by verifying the information available on the electronic portals of the 68 Brazilian federal universities and the answers to questions directed to the citizen information service of these universities. This study was of an applied nature, with a descriptive purpose and a qualitative approach. As for the technical procedures, the research was divided into phases, in the first, a document survey was carried out on the official electronic portals of federal universities. The second phase involved the verification of answers to questions directed to the citizen information service of these universities. Data were collected using an instrument adapted by the author, based on the Brazil Transparent 360° Scale of the Comptroller General of the Union. The results reveal that, on average, about 83.21% of the score established for the evaluation of public transparency was achieved by the institutions of the study. The most widely publicized information topics were: Employees, Agreements and Transfers, Revenues and Expenses, Tenders and Contracts and Classified Information. The topic with the least transparency was Social Participation. The vast majority of the universities surveyed responded to requests for access to information, representing 93.6% of requests answered. It is concluded that the significant majority of Brazilian federal universities have developed public transparency.

Keywords: federal universities; public transparency; access to information law.

TRANSPARENCIA PÚBLICA EN LAS UNIVERSIDADES FEDERALES BRASILEÑAS

RESUMEN

Esta investigación investigó la transparencia pública mediante la verificación de la información disponible en los portales electrónicos de las 68 universidades federales brasileñas y las respuestas a las preguntas dirigidas al servicio de información ciudadana de esas universidades. Este estudio fue de carácter aplicado, con propósito descriptivo y enfoque cualitativo. En cuanto a los procedimientos técnicos, la investigación se dividió en fases. En la primera se realizó un levantamiento documental en los portales electrónicos oficiales de las universidades federales. La segunda fase consistió en verificar las respuestas a las preguntas dirigidas al servicio de información al ciudadano de estas universidades. Los datos fueron recolectados mediante un instrumento adaptado por el autor, basado en la Escala Brasil Transparente 360° de la Contraloría General de la Unión (CGU). Los resultados revelan que, en promedio, cerca del 83,21% del puntaje establecido para evaluar la transparencia pública fue alcanzado por las instituciones del estudio. Los temas de información más difundidos fueron los siguientes: Servidores, Convenios y Transferencias, Ingresos y Gastos, Licitaciones y Contratos e Información Clasificada. El tema con menos transparencia fue Participación Social. La gran mayoría de las universidades encuestadas

respondieron a las solicitudes de acceso a la información, representando el 93,6% de las solicitudes atendidas. Se concluye que la gran mayoría de las universidades federales brasileñas han desarrollado transparencia pública.

Palabras clave: universidades federales; transparencia pública; ley de acceso a la información.

1 INTRODUÇÃO

A transparência dos atos públicos é necessária para participação da sociedade e exercício da democracia. O acesso às informações públicas possibilita construção da gestão democrática na educação, contribuindo, de forma basilar, para implementação, execução e sucesso das políticas públicas. A democracia pode ser conceituada das formas mais diversas, mas não existe definição que não inclua no seu sentido a transparência do poder (BOBBIO, 2011).

A transparência é discutida no âmbito internacional e nacional, citada em documentos com validade internacional, como Declaração de Governo Aberto, bem como em normas nacionais, como a Lei de Acesso à Informação; contudo, o conceito de transparência, ainda, não foi assertivamente delimitado na literatura de políticas públicas (RODRIGUES, 2020).

No âmbito internacional, o acesso às informações públicas é um direito reconhecido por diversos países, foi objeto de várias leis, declarações e pactos. Destaca-se como sendo a mais antiga e conhecida a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que tratou do tema no artigo 19. O acesso à informação também foi tratado na Convenção das Nações Unidas Contra Corrupção, em 31 de outubro de 2003. As deliberações definidas nesse encontro ingressaram no ordenamento brasileiro, por meio dos artigos 10 e 13, do Decreto 5.687, de 31 de janeiro de 2006 (BRASIL, 2006).

No Brasil, a transparência das informações públicas foi reconhecida como direito, por meio da Constituição Federal de 1988, inciso XXXIII do art. 5.º, no inciso II, do § 3.º do art. 37 e no § 2.º do art. 216 (BRASIL, 1988). O efetivo exercício desse direito se tornou possível com a publicação da Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, chama de Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e a Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI) (BRASIL, 2011). No âmbito do Poder Executivo federal, o Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, regulamenta os procedimentos para garantia do acesso à informação e classificação de informações sob restrição de acesso (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, as universidades federais brasileiras, integrantes do Poder Executivo federal e disseminadoras do conhecimento como meio do desenvolvimento social, têm compromisso com a transparência pública e o exercício da democracia. Diante do contexto mundial da pandemia de coronavírus, ocorrida em 2019, as universidades foram obrigadas a uma rápida adaptação ao período adverso, em que medidas de controle rigoroso de disseminação da doença precisaram ser adotadas. O momento demandou esforços extremos por parte dos gestores na elaboração de planejamento para reestruturação dos serviços essenciais

prestados presencialmente e migração de possíveis serviços para o ambiente virtual, tornando a transparência pública e a participação social fundamentais para sucesso das políticas públicas podendo auxiliar na tomada de decisão, cooperação na implementação de novas condutas, acompanhamento e avaliação destas (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015).

A monitorização do cumprimento da transparência por parte da administração pública direta e indireta, segundo as prescrições dos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais, faz-se pela CGU. Este órgão também promove a transparência pública, por meio de ações, como a criação do Portal da Transparência do Governo Federal em 2004, aperfeiçoado em 2018, desenvolvimento da Escala Brasil Transparente (EBT) 360º, em 2019, e implementação da plataforma Fala.BR, em 2019.

Nesse contexto, esse trabalho tem como objetivo investigar a transparência pública desenvolvida pelas universidades federais brasileiras.

2 TRANSPARÊNCIA PÚBLICA

Segundo Devides e Silveira (2017), transparência é um princípio da administração pública que deve ser seguido pelo poder público para possibilitar que os cidadãos tenham o direito de participação nos atos e procedimentos realizados pelos serviços públicos. Os autores Hader e Jordan (2013) acreditam que a transparência é um ideal democrático que aumenta a confiança do cidadão no governo e os sites governamentais constituem ferramenta para potencializar essa transparência.

Por sua vez, Grimmelikhuijsen (2013) entende que a transparência é a disponibilidade de informações sobre uma organização ou ator que permite que atores externos monitorem o funcionamento interno ou o desempenho dessa organização.

Quanto às classificações de transparência, destacam-se três divisões bipartides, inicialmente idealizadas por Heald (2006) e utilizadas por alguns autores que o sucederam: processo ou evento, nominal ou efetiva, retrospectiva ou tempo real. Ressalta-se uma quarta divisão bipartide amplamente utilizada: transparência ativa ou passiva (ANDRIOLA, 2004; HEALD, 2006; MICHENER; CONTRERAS; NISKIER, 2018; ZUCCOLOTTO; TEIXEIRA, 2019).

A classificação em transparência de evento e transparência de processo distingue os tipos, a depender da etapa do processo de uma política pública que se relaciona à informação. Fazem parte da transparência de processo as informações relativas a fases processuais e operacionais. Por sua vez, classificam-se como transparência de evento as informações referentes a documentos de planejamento e orçamento, os *inputs*, documentos que medem quantitativamente a prestação de serviços públicos, os *outputs* e documentos que medem qualitativamente a prestação de serviços públicos, os resultados (ANDRIOLA, 2009; ZUCCOLOTTO; TEIXEIRA, 2019).

A segunda divisão dicotômica da transparência analisa a informação disponibilizada quanto à qualidade dos dados apresentados: nominal ou efetiva. Esta classificação considera a organização e clareza da informação disponibilizada. Segundo esta classificação, a transparência nominal ocorre quando a informação é oferecida, mas devido à forma que é apresentada, faz-se incompreensível pelo

cidadão. A transparência se faz efetiva quando a sociedade, ao acessar a informação, pode processar, compreender e utilizar os dados, estabelecendo comunicação com a administração pública (HEALD, 2006).

Quanto ao tempo da informação prestada, a transparência pode ser classificada em retrospectiva e em tempo real. Na transparência retrospectiva, a informação pública é prestada após o acontecimento do ato público, atualizada em intervalos periódicos, já a transparência em tempo real significa que os processos internos da organização estão continuamente sujeitos à divulgação (ANDRIOLA, 2011; HEALD, 2006).

No primeiro caso, há um período operacional seguido por uma fase de elaboração de relatório, durante o qual a organização elabora sua exposição documental. No segundo caso, na transparência em tempo real, a prestação de contas está sempre ocorrendo juntamente com as atividades operacionais. Nunca há um momento em que a organização possa se concentrar exclusivamente em suas atividades produtivas (HEALD, 2006).

A transparência quanto à iniciativa se divide em: ativa ou passiva. A transparência ativa representa o empenho das instituições em disponibilizar espontaneamente o máximo de informações de interesse geral possível, atendendo grande parte das expectativas da sociedade quanto ao acesso à informação. Na transparência passiva, as entidades disponibilizam a informação, mediante solicitação, por meio de canal de comunicação estabelecido entre a administração pública e a sociedade, a fim de se atender ao interesse particular de cada pessoa, podendo ser a solicitação de nova informação ou detalhamento de informação já disponível (ANDRIOLA; LIMA, 2019; FIGUEREDO; GALZONE, 2016).

No estudo de Zuccolotto e Teixeira (2019), o conceito de transparência foi proposto estabelecendo que, na transparência ativa, a iniciativa do Estado pode ser voluntária ou motivada por força legal:

A transparência ativa consiste na difusão periódica e sistematizada de informações sobre a gestão estatal. Resulta de ações voluntárias dos gestores públicos ou de obrigações legais impostas aos órgãos do Estado determinando que sejam publicadas informações necessárias e suficientes para que a sociedade possa avaliar o desempenho governamental. (YASIGI, 1999 *apud* ZUCCOLOTTO; TEIXEIRA, 2019, p. 48).

A transparência passiva se relaciona à obrigação legal imposta ao Estado, em conceder, tempestivamente, ao cidadão que o solicite por meio hábil, o acesso a documentos oficiais, excluindo-se aqueles que estiverem legalmente protegidos (YASIGI, 1999 *apud* ZUCCOLOTTO; TEIXEIRA, 2019).

No Brasil, a transparência das informações públicas foi reconhecida como direito, por meio da Constituição Federal de 1988, inciso XXXIII do art. 5.º, no inciso II, do § 3.º do art. 37 e no § 2.º do art. 216 (BRASIL, 1988). O efetivo exercício desse direito se tornou possível com a publicação da Lei Complementar n.º 101 de 04 de maio de 2000 (BRASIL, 2000), chama de Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e da Lei n.º 12.527 de 18 de novembro de 2011, conhecida como Lei de Acesso à Informação (LAI) (BRASIL, 2011). No âmbito do Poder Executivo federal, o Decreto n.º 7.724, de 16 de maio de 2012, regulamenta os procedimentos para garantia do acesso à informação e classificação de informações sob restrição de acesso (BRASIL, 2012).

A transparência ativa é descrita no § 1.º do art. 8.º da LAI como o dever da administração pública em divulgar informações de forma proativa, independente de requerimento, em local de fácil acesso, as informações de interesse coletivo. Define, também, as informações de interesse coletivo, elegendo um rol mínimo de informações a serem amplamente divulgadas. A transparência passiva é normatizada no capítulo III, segundo o texto dos artigos esta seção, qualquer interessado pode solicitar informações ao poder público, condicionada a três requisitos do pedido: meio legítimo, identificação do requerente e especificação da informação requerida (BRASIL, 2011). Os órgãos devem viabilizar o meio de pedidos de acesso nos sítios oficiais na internet, sendo vedada a exigência dos motivos determinantes para solicitação. A instituição pública tem prazo de vinte dias para resposta, prorrogável por mais dez dias mediante justificativa expressa (BRASIL, 2011).

A Escala Brasil Transparente 360º é uma ferramenta de monitoramento da transparência pública em estados e municípios brasileiros. Foi elaborada com fundamento na LAI e LRF. Contempla a avaliação da transparência ativa e passiva, atribuindo pontuação máxima de 50 pontos para cada tipo de transparência. Tem como pontuação máxima final o valor de 100 pontos, referente à soma das duas notas encontradas (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2019b).

A CGU disponibiliza em seu endereço eletrônico o Guia de Orientações para os entes federados da Escala Brasil Transparente 360º e Escala Brasil Transparente 360º Metodologia e Critérios de Avaliação, ambos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa.

3 O DESENVOLVIMENTO DA TRANSPARÊNCIA PÚBLICA NA PERSPECTIVA DA CGU

A CGU é um ministério do Governo Federal com competência no desenvolvimento da transparência da gestão, no âmbito da administração pública federal. Possui, na estrutura organizacional, um Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção, sendo composto, paritariamente, de representantes da sociedade civil organizada e do governo federal (BRASIL, 2019). Em suma, a CGU monitora o cumprimento da transparência por parte da administração pública direta e indireta, segundo as prescrições dos dispositivos constitucionais e infraconstitucionais.

No exercício da atividade de promoção da transparência, a Controladoria-Geral da União lançou, em 2004, o Portal da Transparência do Governo Federal, site de acesso livre, em que o cidadão pode encontrar informações orçamentárias referentes à esfera federal do Brasil. O sistema vem passando por atualizações, por meio da instalação de novos recursos, conferindo aumento da oferta de dados ano após ano e se consolidou como importante instrumento de promoção da transparência, com reconhecimento internacional.

O aperfeiçoamento do Portal Federal, executado pela CGU, resultou no lançamento, em 2018, do novo Portal da Transparência, com inovações como: maior e melhor oferta de dados abertos, adequação a plataformas móveis, mecanismo de busca integrado e intuitivo, mais recursos gráficos e melhor usabilidade.

As informações publicadas no Portal são provenientes de sistemas de informação internos, entre as quais estão os grandes sistemas estruturadores do

Governo Federal, o Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI) e o Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE). Os dados são recebidos com periodicidade diária, semanal e mensal, a depender do tema. Desta forma, algumas matérias exigidas pela LAI, relativos aos órgãos federais, estão disponibilizadas no Portal da Transparência do Governo Federal.

No desempenho das atividades de orientação e regulação do cumprimento dos dispositivos normativos referentes à matéria, a CGU, elaborou Guias de Transparência Ativa (GTA) para órgãos e entidades do Poder Executivo federal, chegando à sexta versão, em 2017, mais recentemente, publicou a Escala Brasil Transparente 360° e o Guia de Orientações para os Entes Federados, 1.ª edição, em 2018, e a Escala Brasil Transparente 360°, Metodologia e Critérios de Avaliação, 1.ª edição, em 2019 (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2019a).

A Escala Brasil Transparente (EBT) 360° é uma ferramenta de monitoramento da transparência pública em estados e municípios brasileiros. Foi elaborada com fundamento na LAI e LRF. Contempla a avaliação da transparência ativa e passiva, atribuindo pontuação máxima de 50 pontos para cada tipo de transparência. Tem como pontuação máxima final o valor de 100 pontos, referente à soma das duas notas encontradas (CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO, 2019b).

Na avaliação da transparência ativa, investiga-se a informação divulgada em sites oficiais do poder público, independente de requerimento do cidadão. São verificados onze grupos de informação, sendo cada grupo escalonado em informações específicas, sendo atribuída pontuação individualizada para o cumprimento de cada informação disponibilizada, totalizando pontuação máxima de 50 pontos.

A transparência passiva é avaliada por meio do monitoramento das respostas de pedidos de acesso à informação, baseada na LAI. Esta metodologia determina a elaboração de três perguntas de pedido de informação a serem encaminhadas para os órgãos públicos, a fim de que seja feito o acompanhamento do atendimento da demanda. Possui critérios de verificação, com a atribuição de pontuações para o cumprimento de cada critério, totalizando pontuação máxima de 50 pontos (BRASIL, 2019).

Dessa forma, a metodologia EBT 360° fundamenta-se na LAI e LRF e se propõe a investigar a transparência de estados e municípios. A CGU não utiliza esta ferramenta para avaliação da transparência das universidades federais, apesar de ser aplicável, visto que estão sujeitas às mesmas regras. Contudo, monitora continuamente a transparência passiva dos órgãos de sua competência, incluindo as universidades federais. Os dados relativos à transparência passiva podem ser verificados na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação, Fala.BR, desenvolvida pela CGU e lançada em 2019.

A plataforma Fala.BR é um canal integrado para encaminhamento de manifestações a órgãos e entidades do poder público, inclusive acesso à informação. Reúne os principais sistemas de ouvidoria e acesso à informação em uso no Brasil, ambos desenvolvidos pela CGU: o e-SIC e o e-Ouv. As universidades federais aderiram ao sistema Fala.BR, referente à LAI, em agosto de 2020, tornando possível o encaminhamento e acompanhamento das solicitações de acesso à informação por este sistema.

A situação de emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus fez com que a CGU desenvolvesse ações, com objetivo de

focar a atuação do governo no controle da pandemia, priorizando a participação social na busca conjunta de soluções. Dentre outras ações, esta controladoria disponibilizou, no Portal da Transparência, os gastos federais específicos para o combate ao novo coronavírus, com atualização diária, com objetivo de dar transparência às contratações motivadas pela Covid-19 (ANDRIOLA; BARROZO FILHO, 2020). Desta forma, as atividades do Estado quanto à promoção da transparência pública foram aprimoradas por força da pandemia da covid-19.

4 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com finalidade descritiva e abordagem qualitativa. Foi estudada uma amostra censitária de 68 universidades públicas federais. Foram enviadas três perguntas direcionadas ao serviço de informação ao cidadão de cada universidade. Sendo no total, 204 questões enviadas. Os dados foram coletados no período de maio a julho de 2021. A coleta de dados foi feita por meio de instrumento adaptado pela autora, com base na Escala Brasil Transparente 360° da Controladoria Geral da União. A adaptação se deu de acordo com as exigências da Lei de Acesso à Informação. Desta forma, temas de informações foram acrescentados e as pontuações dos temas foram redistribuídas, tornando o instrumento de coleta direcionado a avaliação de instituições federais de educação. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi dividida em fases, na primeira, realizou-se levantamento documental nos portais eletrônicos oficiais das universidades federais, especificamente na sessão “acesso à informação”. A segunda fase contou com a verificação de respostas a 204 perguntas direcionadas ao serviço de informação ao cidadão destas universidades. Para realizar a consolidação de tabulação dos dados, utilizaram-se dos recursos de planilha eletrônica.

Na análise dos dados, buscou-se inicialmente avaliar a transparência ativa e a transparência passiva separadamente e na sequência os dados das duas transparências foram reunidos para a definição da transparência pública. Na análise da transparência ativa, verificou-se, inicialmente, a existência de uma seção específica de “acesso à informação” nos sites oficiais da instituição. As universidades que não apresentaram uma seção específica de “acesso à informação” ficaram com a pontuação zerada para a transparência ativa. Para as instituições cuja seção foi identificada, foram avaliados 13 temas de informações: Institucional (1), Ações e Programas (2), Auditorias (3), Participação Social (4), Convênios e Transferências (5), Receitas e Despesas (6), Licitações e Contratos (7), Servidores (8), Informações Classificadas (9), Perguntas Frequentes (10), Dados Abertos (11), Relatórios Estatísticos (12) e Lei de Acesso à Informação (13). Esta avaliação se deu através de parâmetros definidos para cada tema de informação e pontuações atribuídas para cada parâmetro. As pontuações totalizaram 50 pontos para a avaliação da transparência ativa.

Na análise da transparência passiva foi observada a existência de um serviço e informação ao cidadão e o funcionamento desse setor. Foram verificados sete temas de informações: Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) Físico (1), Forma alternativa de envio de pedido (2), Não dificuldade de acesso (3), Possibilidade de acompanhamento do pedido (4), Responde ao pedido (5), Cumpri prazo (6) e Atende ao pedido (7). Esta avaliação se deu através de parâmetros definidos para

cada tema de informação e pontuações atribuídas para cada parâmetro. As pontuações totalizaram 50 pontos para a avaliação da transparência passiva. O somatório das pontuações alcançadas na avaliação das transparências ativa e passiva definiu a nota das universidades na transparência pública.

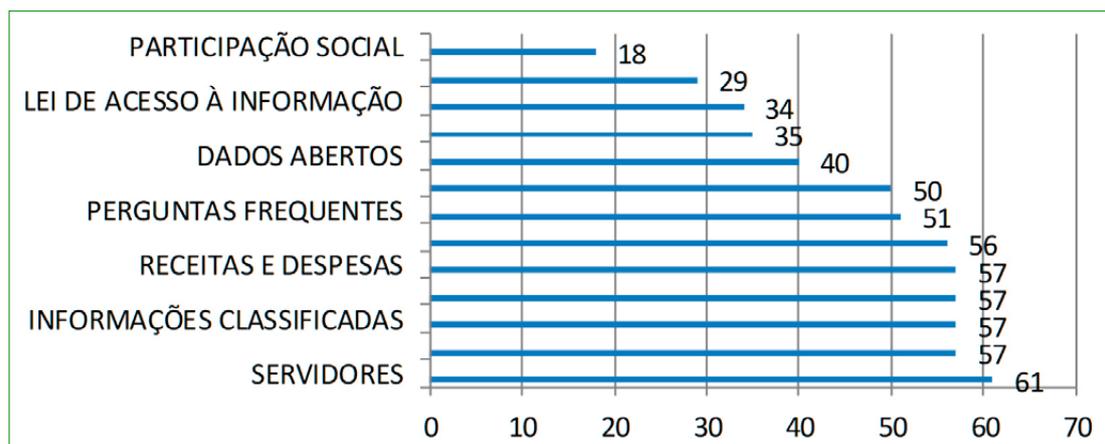
5 RESULTADOS

Para a análise da transparência ativa, verificou-se, inicialmente, a existência de uma seção específica de “acesso à informação” nos sites oficiais da instituição. Das 68 universidades estudadas, 63 apresentaram esta seção e cinco não possuía uma seção específica de “acesso à informação”. Seguindo a metodologia proposta neste estudo, as universidades que não apresentaram uma seção específica de “acesso à informação” ficaram com a pontuação zerada para a transparência ativa, sendo estas: Universidade Federal de Catalão, Universidade Federal de Jataí, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

Na análise da transparência ativa, foram avaliados 13 temas de informações: Institucional (1), Ações e Programas (2), Auditorias (3), Participação Social (4), Convênios e Transferências (5), Receitas e Despesas (6), Licitações e Contratos (7), Servidores (8), Informações Classificadas (9), Perguntas Frequentes (10), Dados Abertos (11), Relatórios Estatísticos (12) e Lei de Acesso à Informação (13). O tema foi considerado presente mediante a verificação de todos os parâmetros definidos para o tema. Desta forma, itens não considerados presentes podem ter sido desconsiderados devido ao cumprimento parcial dos parâmetros.

O Gráfico 1 apresenta o quantitativo de universidades que disponibilizaram conteúdo sobre os temas de informações.

Gráfico 1 – Quantidade de universidades que apresentaram os temas de informações na transparência ativa



Fonte: elaborado pelas autoras.

Os dados do Gráfico 1 demonstram que os temas de informações mais presentes de forma ativa nos endereços eletrônicos das universidades federais brasileiras, em ordem decrescente, foram: Servidores (61), Convênios e transferências (57), Receitas e despesas (57), Licitações e contratos (57) e Informações classificadas (57). Constatou-se que o tema de informações mais amplamente divulgado

foi sobre os servidores (61) das instituições, publicado por 89,7 % das universidades estudadas. Salienta-se que os temas de informações: Servidores (61), Convênios e Transferências (57), Receitas e despesas (57), Licitações e contratos (57) também possui as suas informações disponibilizadas no Portal da Transparência do Governo Federal.

Na sequência, identificam-se os resultados finais da parte I do estudo, Transparência Ativa. O Quadro 1 ilustra as pontuações alcançadas de transparência ativa pelas universidades federais brasileiras em ordem decrescente de pontuação. A pontuação máxima determinada para a transparência ativa foi de 50 pontos.

Quadro 1 – Pontuação da Transparência Ativa das Universidades

| Pontuação | Universidade | Região | Pontuação | Universidade | Região |
|-----------|--------------|--------------|-----------|--------------|--------------|
| 50,0 | UFPE | Nordeste | 45,0 | UNILAB | Nordeste |
| | UFES | Sudeste | | UFPA | Norte |
| | UNIRIO | Sudeste | | UFF | Sudeste |
| 49,5 | UFGD | Centro Oeste | 44,5 | UNIFAL-MG | Sudeste |
| | UFMT | Centro Oeste | | UFPEL | Sul |
| | UFRPE | Nordeste | | UFSJ | Sudeste |
| 49,0 | UFOB | Nordeste | FURG | Sul | |
| | UFRB | Nordeste | 44,0 | UNIR | Norte |
| | UFRN | Nordeste | 43,5 | UFRR | Norte |
| UFSB | Nordeste | UNIFESP | | Sudeste | |
| 48,5 | UFCSPA | Sul | UFPI | Nordeste | |
| | UFC | Nordeste | 43,0 | UNIFEI | Sudeste |
| 48,00 | UFPB | Nordeste | | UFSC | Sul |
| | UFG | Centro Oeste | 40,5 | UFR | Centro Oeste |
| | UFLA | Sudeste | | UFAM | Norte |
| | UFSM | Sul | | UFRRJ | Sudeste |
| | UFSCAR | Sudeste | 37,0 | UFT | Norte |
| | UTFPR | Sul | | UNIVASF | Nordeste |
| 47,5 | UFMG | Sudeste | UFFS | Sul | |
| | UFCA | Nordeste | 35,5 | UFAC | Norte |
| | UFTM | Sudeste | | UNIFESSPA | Norte |
| | UFVJM | Sudeste | 34,5 | UFABC | Sudeste |
| | UFERSA | Nordeste | 34,0 | UFAPE | Nordeste |
| 47,0 | UNB | Centro Oeste | 33,0 | UFOP | Sudeste |
| | UNILA | Sul | 32,5 | UFAL | Nordeste |
| | UFV | Sudeste | 31,5 | UFCG | Nordeste |
| | UFOPA | Norte | | UFU | Sudeste |
| 46,5 | UFRA | Norte | UFRJ | Sudeste | |
| 46,0 | UFBA | Nordeste | 27,0 | UFRGS | Sul |
| | UNIPAMPA | Sul | 0,0 | UFCAT | Centro Oeste |
| | UFJF | Sudeste | | UFJ | Centro Oeste |
| UFPR | Sul | UNIFAP | | Norte | |
| 45,5 | UFMS | Centro Oeste | | UFDPAR | Nordeste |
| | UFS | Nordeste | UFMA | Nordeste | |

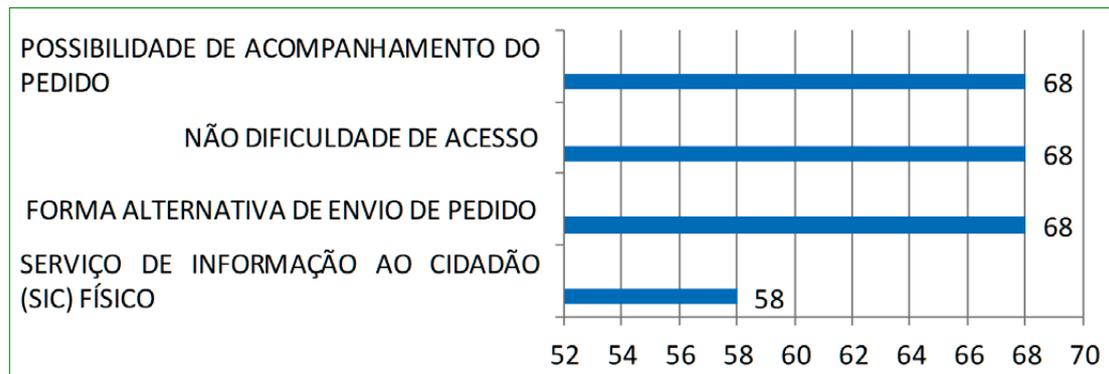
Fonte: elaborado pelas autoras.

Como evidenciado pelo Quadro 1, a média aritmética das pontuações de transparência ativa foi de 40,57 pontos, ou seja, em média as universidades atingiram 81,14% da pontuação total da transparência ativa. Das 68 universidades estudadas, 47 obtiveram pontuação acima da média de 40,57 pontos de transparência ativa.

No que concerne aos resultados de transparência passiva, analisou-se inicialmente, o acesso às informações da instituição através da verificação de sete temas de informações: Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) Físico (1), Forma alternativa de envio de pedido (2), Não dificuldade de acesso (3), Possibilidade de acompanhamento do pedido (4), Responde ao pedido (5), Cumpri prazo (6) e Atende ao pedido (7).

O Gráfico 2 demonstra os resultados quanto os temas: Serviço de Informação ao Cidadão (SIC) Físico (1), Forma alternativa de envio de pedido (2), Não dificuldade de acesso (3), Possibilidade de acompanhamento do pedido (4).

Gráfico 2 – Quantidade de universidades que apresentaram os temas de informações na transparência passiva



Fonte: elaborado pelas autoras.

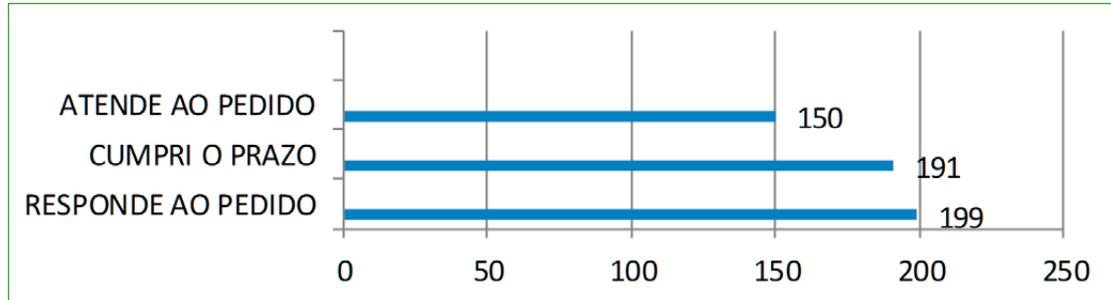
Conforme verificado no quadro dois, quanto à existência de SIC foi verificado: existência de SIC físico e formas alternativas de envio de pedido de acesso. A existência de SIC físico foi identificada em 58 universidades pesquisas. Foi verificada, na avaliação do funcionamento do SIC, formas alternativas de envio de pedido de acesso, onde todas as universidades possuíam esta alternativa, visto que foram enviadas as solicitações de acesso à informação deste estudo por essa via. Foi observada também a não dificuldade de acesso e possibilidade de acompanhamento do pedido em todas as solicitações enviadas.

Foi conferido ainda, na avaliação do funcionamento do SIC: o envio de resposta, o cumprimento do prazo de resposta e o atendimento de acesso à informação solicitada. O Gráfico 3 ilustra os resultados relativo aos temas: Responde ao pedido (5), Cumpri prazo (6) e Atende ao pedido (7).

Os dados do Gráfico 3 apontam que das 204 solicitações de acesso às informações, 199 foram respondidas, até o prazo de 40 dias do envio. Dentre as 199 respostas recebidas, 177 concederam o acesso à informação e 22 negaram o acesso à informação. Quanto ao cumprimento dos prazos previstos nos dispositivos normativos, considerou-se cumprido o prazo das solicitações que foram respondidas dentro do prazo de 20 dias do pedido, como também, dentro do prazo de 10 dias

de prorrogação solicitada. Desta forma, o prazo legal de resposta foi cumprido em 191 solicitações de informações. Foram considerados atendidos os pedidos respondendo o que se perguntou ou informou link de acesso direto à informação, 150 dos 177 conteúdos de respostas analisados.

Gráfico 3 – Quantidade de solicitações que cumpriram os temas de informações na transparência passiva



Fonte: elaborado pelas autoras.

Seguindo-se no estudo da transparência passiva, o Quadro 2 representa os resultados finais da parte 2 do estudo, transparência passiva, apresentando as pontuações alcançadas de transparência passiva pelas universidades federais brasileiras em ordem decrescente de pontuação. A pontuação máxima determinada para a transparência passiva foi de 50 pontos.

Quadro 2 – Pontuação da Transparência Passiva das Universidades

| Pontuação | Universidade | Região | Pontuação | Universidade | Região | |
|-----------|--------------|--------------|-----------|--------------|--------------|---------|
| 50,0 | UFGD | Centro Oeste | 43,0 | UNILAB | Nordeste | |
| | UFMS | Centro Oeste | | UFRB | Nordeste | |
| | UFBA | Nordeste | | UFSB | Nordeste | |
| | UFPB | Nordeste | | UFRPE | Nordeste | |
| | UFAL | Nordeste | | UFT | Norte | |
| | UFPE | Nordeste | | UFABC | Sudeste | |
| | UFOB | Nordeste | | UFMG | Sudeste | |
| | UFRN | Nordeste | | UFES | Sudeste | |
| | UFERSA | Nordeste | | UNILA | Sul | |
| | UNIR | Norte | | UFSC | Sul | |
| | UFAM | Norte | | FURG | Sul | |
| | UFOPA | Norte | | 42,0 | UFPA | Norte |
| | UFRA | Norte | | | UFJF | Sudeste |
| | UFOP | Sudeste | 41,0 | UNIFAL-MG | Sudeste | |
| | UFSJ | Sudeste | 37,0 | UFCAT | Centro Oeste | |
| | UNIFESP | Sudeste | | UFCG | Nordeste | |
| | UFU | Sudeste | | UFMA | Nordeste | |
| | UFV | Sudeste | | UNIFEI | Sudeste | |
| | UNIRIO | Sudeste | 36,0 | UFPI | Nordeste | |
| | UFTM | Sudeste | | UNIFESSPA | Norte | |
| UFCSPA | Sul | UFSCAR | | Sudeste | | |
| UNIPAMPA | Sul | UFRJ | | Sudeste | | |
| UFRGS | Sul | UFPEL | | Sul | | |
| 49,0 | UFRR | Norte | | UFSM | Sul | |
| | UNB | Centro Oeste | | UTFPR | Sul | |
| 47,0 | UFC | Nordeste | UFDPAR | Nordeste | | |
| | | | 35,0 | | | |

(continuação Quadro 2)

| Pontuação | Universidade | Região | Pontuação | Universidade | Região |
|-----------|--------------|--------------|-----------|--------------|----------|
| 44,0 | UFAC | Norte | 33,0 | UFFS | Sul |
| | UFLA | Sudeste | 30,0 | UFF | Sudeste |
| | UFJ | Centro Oeste | 29,0 | UFS | Nordeste |
| | UFR | Centro Oeste | | UFVJM | Sudeste |
| | UFAPE | Nordeste | | UFPR | Sul |
| 43,0 | UFRRJ | Sudeste | 27,0 | UFCA | Nordeste |
| | UFG | Centro Oeste | 23,0 | UNIFAP | Norte |
| | UFMT | Centro Oeste | 17,0 | UNIVASF | Nordeste |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Como destacado pelo Quadro 2, a média aritmética das pontuações de transparência passiva foi de aproximadamente 42,63 pontos, ou seja, em média as universidades atingiram 85,26% da pontuação total da transparência passiva. Das 68 universidades estudadas, 45 obtiveram pontuação acima da média de 42,63 pontos de transparência passiva.

Finalizando o estudo da transparência pública das universidades federais brasileiras, a Tabela 1 compõe a pontuação total da transparência, resultado do somatório das pontuações da transparência ativa e passiva obtidas pelas universidades pesquisadas, apresentando o produto final da análise da transparência pública das universidades federais brasileiras.

Tabela 1 – Pontuação da Transparência Pública das Universidades Federais Brasileiras

| Pontuação | Região | Sigla | Estado | Região |
|-----------|--|----------|---------------------|--------------|
| 100 | Universidade Federal de Pernambuco | UFPE | Pernambuco | Nordeste |
| | Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro | UNIRIO | Rio de Janeiro | Sudeste |
| 99,5 | Fundação Universidade Federal da Grande Dourados | UFGD | Mato Grosso do Sul | Centro Oeste |
| 99 | Universidade Federal do Oeste da Bahia | UFOB | Bahia | Nordeste |
| | Universidade Federal do Rio Grande do Norte | UFRN | Rio Grande do Norte | Nordeste |
| 98,5 | Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre | UFCSPA | Rio Grande do Sul | Sul |
| 98 | Universidade Federal da Paraíba | UFPB | Paraíba | Nordeste |
| 97,5 | Universidade Federal Rural do Semi-Árido | UFERSA | Rio Grande do Norte | Nordeste |
| | Universidade Federal do Triângulo Mineiro | UFTM | Minas Gerais | Sudeste |
| 97 | Universidade Federal do Oeste Do Pará | UFOPA | Pará | Norte |
| | Universidade Federal de Viçosa | UFV | Minas Gerais | Sudeste |
| 96,5 | Universidade Federal Rural da Amazônia | UFRA | Amazônia | Norte |
| 96 | Universidade Federal da Bahia | UFBA | Bahia | Nordeste |
| | Fundação Universidade Federal do Pampa | UNIPAMPA | Rio Grande do Sul | Sul |
| 95,5 | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul | UFMS | Mato Grosso do Sul | Centro Oeste |
| | Universidade Federal do Ceará | UFC | Ceará | Nordeste |
| 95 | Universidade Federal de Lavras | UFLA | Minas Gerais | Sudeste |

Continua

(continuação Tabela 1)

| Pontuação | Região | Sigla | Estado | Região |
|-----------|---|-----------|-------------------|--------------|
| 94,5 | Universidade Federal de São João Del Rei | UFSJ | Minas Gerais | Sudeste |
| 94 | Universidade de Brasília | UNB | Distrito Federal | Centro Oeste |
| | Fundação Universidade Federal de Rondônia | UNIR | Rondônia | Norte |
| 93,5 | Universidade Federal de São Paulo | UNIFESP | São Paulo | Sudeste |
| 93 | Universidade Federal do Espírito Santo | UFES | Espírito Santo | Sudeste |
| 92,5 | Universidade Federal de Mato Grosso | UFMT | Mato grosso | Centro Oeste |
| | Universidade Federal Rural de Pernambuco | UFRPE | Pernambuco | Nordeste |
| 92 | Universidade Federal de Roraima | UFRR | Roraima | Norte |
| | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia | UFRB | Bahia | Nordeste |
| | Universidade Federal do Sul da Bahia | UFSB | Bahia | Nordeste |
| 91 | Universidade Federal de Goiás | UFG | Goiás | Centro Oeste |
| 90,5 | Universidade Federal do Amazonas | UFAM | Amazonas | Norte |
| | Universidade Federal de Minas Gerais | UFMG | Minas Gerais | Sudeste |
| 90 | Universidade Federal da Integração Latino-americana | UNILA | Paraná | Sul |
| 88 | Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira | UNILAB | Ceará | Nordeste |
| | Universidade Federal de Juiz de Fora | UFJF | Minas Gerais | Sudeste |
| 87,5 | Universidade Federal do Rio Grande | FURG | Rio Grande do Sul | Sul |
| 87 | Universidade Federal do Pará | UFPA | Pará | Norte |
| 86 | Universidade Federal de Santa Catarina | UFSC | Santa Catarina | Sul |
| 85,5 | Universidade Federal de Alfenas | UNIFAL-MG | Minas Gerais | Sudeste |
| 84,5 | Universidade Federal de Rondonópolis | UFR | Mato grosso | Centro Oeste |
| | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | UFRRJ | Rio de Janeiro | Sudeste |
| 84 | Universidade Federal de São Carlos | UFSCAR | São Paulo | Sudeste |
| | Universidade Federal de Santa Maria | UFSM | Rio Grande do Sul | Sul |
| | Universidade Tecnológica Federal do Paraná | UTFPR | Paraná | Sul |
| 83 | Universidade Federal de Ouro Preto | UFOP | Minas Gerais | Sudeste |
| 82,5 | Universidade Federal de Alagoas | UFAL | Alagoas | Nordeste |
| | Universidade Federal do Acre | UFAC | Acre | Norte |
| 80,5 | Universidade Federal de Uberlândia | UFU | Minas Gerais | Sudeste |
| | Universidade Federal de Pelotas | UFPEL | Rio Grande do Sul | Sul |
| 80 | Fundação Universidade Federal do Tocantins | UFT | Tocantins | Norte |
| | Universidade Federal de Itajubá | UNIFEI | Minas Gerais | Sudeste |
| 79,5 | Universidade Federal do Piauí | UFPI | Piauí | Nordeste |
| 78 | Universidade Federal do Agreste de Pernambuco | UFAPE | Pernambuco | Nordeste |
| 77,5 | Fundação Universidade Federal do ABC | UFABC | São Paulo | Sudeste |
| 77 | Universidade Federal do Rio Grande do Sul | UFRGS | Rio Grande do Sul | Sul |
| 76,5 | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri | UFVJM | Minas Gerais | Sudeste |
| 75 | Universidade Federal Fluminense | UFF | Rio de Janeiro | Sudeste |
| | Universidade Federal do Paraná | UFPR | Paraná | Sul |

(continuação Tabela 1)

| Pontuação | Região | Sigla | Estado | Região |
|--------------|--|-----------|----------------|--------------|
| 74,5 | Universidade Federal de Sergipe | UFS | Sergipe | Nordeste |
| | Universidade Federal do Cariri | UFCA | Ceará | Nordeste |
| 71,5 | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará | UNIFESSPA | Pará | Norte |
| 70 | Universidade Federal da Fronteira Sul | UFFS | Santa Catarina | Sul |
| 68,5 | Universidade Federal de Campina Grande | UFCG | Paraíba | Nordeste |
| 67,5 | Universidade Federal do Rio de Janeiro | UFRJ | Rio de Janeiro | Sudeste |
| 54 | Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco | UNIVASF | Pernambuco | Nordeste |
| 44 | Universidade Federal de Jataí | UFJ | Goiás | Centro Oeste |
| 37 | Universidade Federal de Catalão | UFCAT | Goiás | Centro Oeste |
| | Universidade Federal do Maranhão | UFMA | Maranhão | Nordeste |
| 35 | Universidade Federal do Delta do Parnaíba | UFDPAR | Piauí | Nordeste |
| 23 | Universidade Federal do Amapá | UNIFAP | Amapá | Norte |
| 83,21 | Média | | | |

Fonte: elaborado pelas autoras.

Constata-se que a média aritmética das pontuações da transparência pública das universidades federais brasileiras foi de aproximadamente 83,21 pontos, de um total de 100 pontos. Das 68 universidades estudadas, 42 obtiveram pontuação acima da média e 26 não alcançaram a média de pontos. Destacam-se duas universidades que obtiveram a pontuação máxima de transparência pública, localizadas respectivamente, nas regiões Nordeste e Sudeste: Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

6 CONCLUSÃO

Os dados obtidos na pesquisa da transparência ativa demonstraram que aproximadamente 92,6% das universidades federais disponibilizam uma seção específica de “acesso à informação”. Em média as universidades atingiram 81,14% da pontuação total da transparência ativa proposta no estudo. Consideram-se resultados positivos, refletindo uma significativa quantidade de conteúdo de transparência ativa, contudo ressalta-se que a completude, clareza e atualização da informação são critérios de difícil verificação.

Na análise da transparência ativa foram avaliados 13 temas de informações, em sequência decrescente de resultados obtidos de temas de informações publicadas: Servidores, Convênios e Transferências, Receitas e Despesas, Licitações e Contratos, Informações Classificadas, Ações e Programas, Perguntas Frequentes, Auditorias, Dados Abertos, Institucional, Lei de Acesso à Informação, Relatórios Estatísticos e Participação Social. O tema foi considerado presente mediante a verificação de todos os parâmetros definidos para o tema. Desta forma itens não considerados presentes podem ter sido desconsiderados devido o cumprimento parcial dos parâmetros.

Destacam-se com maior desempenho de transparência ativa os temas: Servidores, Convênios e Transferências, Receitas e Despesas, Licitações e Con-

tratos, Informações Classificadas. Observa-se que esses temas, com exceção de Informações Classificadas, estão também presentes nas informações divulgadas pelo Portal da Transparência do Governo Federal. O tema de informações como pior desempenho foi o de Participação Social, que foi considerado cumprido por 18 das 68 universidades estudadas.

Na análise da transparência passiva foram avaliados sete temas de informações: SIC Físico (1), Forma Alternativa de Envio de Pedido (2), Não Dificuldade de Acesso (3), Possibilidade de Acompanhamento do Pedido (4), Responde ao Pedido (5), Cumpri Prazo (6) e Atende ao Pedido (7). Os resultados demonstram um desempenho equivalente, porém levemente superior ao da transparência ativa. Em média as universidades atingiram 85,26% da pontuação total da transparência passiva proposta no estudo.

Quanto à presença de um SIC físico, aproximadamente 85% das instituições apresentaram informações sobre o serviço na forma presencial. Quanto à forma alternativa de envio de solicitação de informação, não dificuldade de acesso e possibilidade de acompanhamento do pedido todas as universidades pesquisadas apresentaram.

Responderam aos três pedidos de informação 66 universidades. Uma universidade respondeu apenas um dos pedidos e uma instituição não respondeu a nenhum pedido. O prazo de resposta foi cumprido em aproximadamente 93,6% das solicitações de acesso à informação. O tema Atendimento do Pedido avaliou conteúdo de resposta e foi considerado cumprido em cerca de 73,5% das solicitações de acesso.

A média aritmética das pontuações da transparência pública foi de aproximadamente 83,21 pontos. Em torno de 61,76% das instituições obtiveram pontuação acima da média. Evidenciam-se duas universidades que obtiveram a pontuação máxima de transparência pública, localizadas respectivamente, nas regiões Nordeste e Sudeste: Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Conclui-se que a transparência pública desenvolvida pelas Universidades Federais Brasileiras, apresenta-se satisfatória visto que os resultados desse estudo apontam que 83,21% da pontuação estabelecida foram alcançadas em média pelas instituições do estudo. Depreende-se que a pandemia da covid-19 pode ter contribuído para o aperfeiçoamento do acesso virtual à informação.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 9, n.4, p. 33-54, 2004.
- ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 107-126, 2011.
- ANDRIOLA, W. B. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como Atividades Oriundas da Auto-Avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES): o

Exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa (Online)*, v. 2, p. 82-103, 2009.

ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. R. B. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 489-512, 2015.

BOBBIO, N. *O futuro da democracia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto nº 7.724, de 16 maio de 2012*. Regulamenta a Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011, que dispõe sobre o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do caput do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7724.htm. Acesso em: 1º ago. 2022.

BRASIL. *Lei complementar nº 101, de 4 de maio de 2000*. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.527, 18 de novembro de 2011*. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12527.htm. Acesso em: 1º ago. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória nº 870, de 1 de janeiro de 2019*. Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Brasília, DF: Presidência da República, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.687, de 31 de janeiro de 2006. Promulga a Convenção das Nações Unidas contra a Corrupção, adotada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas em 31 de outubro de 2003 e assinada pelo Brasil em 9 de dezembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 1/2/2006, p. 1.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Secretaria de Transparência e Prevenção da Corrupção. *Escala Brasil Transparente 360°. Metodologia e Critérios de Avaliação EBT 360°*. 1. ed. Brasília: Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria da União, 2019b. Disponível em: <http://transparencia.gov.br/pdf/bfe87072-8531-4dcc-9a9d-d6aefab0c1b7.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2022.

CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO. Secretaria de Transparência e Prevenção da Corrupção. *Guia de Transparência Ativa para Órgãos e Entidades do Poder Executivo Federal*. 6. ed. Brasília: Ministério da Transparência, Fiscalização e Controladoria da União, 2019a.

- DEVIDES, J. E. C.; SILVEIRA, D. B. O accountability, a transparência pública e o direito humano ao desenvolvimento. *Direito e Desenvolvimento*, v. 8, n. 1, p. 163-178, 2017.
- FIGUEIREDO, V. S., GAZONI, R. L. Transparência nos sites dos municípios do estado do Rio de Janeiro. *Revista Contabilidade e Controladoria*, v. 8, n. 2, p. 130-143, 2016.
- GRIMMELIKHUIJSEN, S. *et al.* The effect of transparency on trust in government: A crossnational comparative experiment. *Public Administration Review*, v. 73, n. 4, p. 575-586, 2013.
- HADER, C. T; JORDAN, M. M. The transparency of county web-sites: A content analysis. *Public Administration Quarterly*, v. 37, n. 1, p. 103-128, 2013.
- HEALD, D. Varieties of transparency. In: HOOD, C.; HEALD, D. (ed.). *Transparency. The key to better governance*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 25-43.
- MICHENER, G.; CONTRERAS, E.; NISKIER, I. Da opacidade à transparência? Avaliando a Lei de Acesso à Informação no Brasil cinco anos depois. *Revista de Administração Pública*, v. 52, n. 4, p. 610-629, 2018.
- RODRIGUES. K. F. Unveiling the concept of transparency: its limits, varieties and the creation of a typology. *Cad. EBAPE.BR*, v. 18, n. 2, p. 237-253, 2020.
- ZUCCOLOTTO, R.; TEIXEIRA, M. A. C. *Transparência: aspectos conceituais e avanços no contexto brasileiro*. Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2019.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

UM ESTUDO SOBRE O ASSÉDIO MORAL NA PERCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS TÉCNICOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (PTES) DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

*Cristhiane Santana de Souza**, *João Welliandre Carneiro Alexandre***,
*Juliana Vitória Vieira Mattiello da Silva****

RESUMO

Trata-se de estudo sobre o assédio moral em Instituições de Ensino Superior (IES). Este é compreendido como fenômeno amplo e complexo, com impactos de graus variados de acordo com cada situação, gerando inúmeras consequências, como, por exemplo, prejuízos à saúde da vítima. Ele, inclusive, pode tomar maiores dimensões, afetando tanto a organização quanto a sociedade como um todo, reverberando, com efeito, na qualidade de vida do trabalho. O objetivo deste artigo é investigar a percepção de entendimento dos Profissionais Técnicos da Educação Superior (PTES), da Universidade do Estado de Mato Grosso – Professor Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), a respeito do assédio moral. É uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa, em que se empregou o Método de *Delphi* numa amostra intencional não probabilística composta por 39 colaboradores, a partir da aplicação de um questionário aberto enviado por *e-mail*. A conclusão da pesquisa aponta que há um consenso em relação à percepção do conceito de assédio moral no ambiente de trabalho, mas que há um equívoco no que se refere à percepção quanto ao tempo de duração e frequência, assim como no que toca à recorrência nos atos de assédio.

Palavras-chave: assédio moral; ensino superior; qualidade de vida no trabalho.

* Mestra em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Profissional Técnico da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). ORCID: 0000-0002-0522-5968. Correio eletrônico: crissantana@unemat.br.

** Doutor em Engenharia pela Universidade de São Paulo (USP). ORCID: 0000-0002-3697-0506. Correio eletrônico: jwca@gmail.com.

*** Doutora em Administração pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). ORCID: 0000-0002-7295-6541. Correio eletrônico: julianamattiello@unemat.br.

A STUDY ON MORAL HARASSMENT AS PERCEIVED BY
TECHNICAL STAFF IN HIGHER EDUCATION (PTES) AT THE
UNIVERSITY OF THE STATE OF MATO GROSSO (UNEMAT)

ABSTRACT

This paper is a study of moral harassment in institutions of higher education. Moral harassment is a broad and complex phenomenon, with impacts of varying degrees according to each situation, generating numerous consequences, such as, for example, damage to the victim's health, and may take on greater dimensions affecting both the organization and society as a whole, reverberating, in effect, in the quality of life at work. The objective of this article is to investigate the perception and understanding of the Technical Professionals of Higher Education (PTES) of the Mato Grosso State University - Professor Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) regarding moral harassment. It is, therefore, a descriptive research, with a qualitative approach and case study, applying the Delphi Method to the analysis, using a non-probabilistic intentional sample composed of 39 co-workers, from the application of an open questionnaire sent by e-mail. The conclusion of the research points out that there is a consensus regarding the perception of the concept of bullying in the workplace, but that there is a misunderstanding regarding the perception of the duration and frequency, as well as the recurrence of acts of harassment.

Keywords: moral harassment; higher education; quality of life at work.

UN ESTUDIO SOBRE EL ACOSO MORAL EN LA PERCEPCIÓN DE LOS
PROFESIONALES TÉCNICOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PTES)
DE LA UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE MATO GROSSO (UNEMAT)

RESUMEN

Este es un estudio sobre el acoso moral en las Instituciones de Educación Superior (IES). Este se entiende como un fenómeno amplio y complejo, con impactos de diferente grado según cada situación, generando numerosas consecuencias, como daños a la salud de la víctima. Incluso puede tomar dimensiones mayores, afectando tanto a la organización como a la sociedad en su conjunto, repercutiendo, en efecto, en la calidad de vida laboral. El objetivo de este artículo es investigar la percepción de comprensión de los Profesionales Técnicos de Educación Superior (PTES), de la Universidad del Estado de Mato Grosso - Profesor Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), con respecto al acoso moral. Se trata de una investigación descriptiva, con enfoque cualitativo, en la que se utilizó el Método Delphi en una muestra no probabilística intencional compuesta por 39 colaboradores, a partir de la aplicación de un cuestionario abierto enviado por correo electrónico. La conclusión de la investigación señala que existe consenso en cuanto a la percepción del concepto de

acoso moral en el ámbito laboral, pero que existe un malentendido en cuanto a la percepción en cuanto a la duración y frecuencia, así como en cuanto a la reincidencia en los actos de acoso.

Palabras clave: *acoso moral; enseñanza superior; calidad de vida en el trabajo.*

1 INTRODUÇÃO

A Qualidade de vida no trabalho (QVT) no âmbito do setor público torna-se uma necessidade, tomando como base os preceitos teóricos que confirmam a eficiência e eficácia da QVT, ao desenvolvimento de um ambiente mais prazeroso e produtivo, pois as relações que se estabelecem no setor público dizem respeito, em suma, pela relação entre indivíduos constituídos em grupos sociais distintos que, por intermédio de políticas macro que engendram o setor educacional superior, por exemplo, devem se complementar no sentido de oferecer pluralidades entre os aspectos sociais, políticos e culturais do espaço universitário (ANDRIOLA; BARROZO FILHO, 2022).

Nessa perspectiva, discutir a respeito do fenômeno do assédio moral, no ambiente de trabalho, envolve uma abordagem complexa e um tanto desafiadora, pois implica no reconhecimento de um tipo de violência. Desse modo, o objeto deste artigo é investigar a percepção de entendimento dos Profissionais Técnicos da Educação Superior (PTES), da Universidade do Estado de Mato Grosso – Professor Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) a respeito do assédio moral. Dessa forma, compreender o assédio moral no âmbito do trabalho em uma unidade estadual na percepção dos seus técnicos administrativos.

Nesse sentido, Hirigoyen (2006) pondera que o assédio moral é caracterizado como toda e qualquer conduta abusiva manifestada, sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos que possam trazer danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o âmbito de seu trabalho. Pesquisas sobre a prática do assédio moral são essenciais para que seja possível identificar essa prática hostil e antiética e, com isso, implantar as possíveis formas de prevenção e/ou correção do ato.

Em princípio, a justificativa à realização deste trabalho consistia na falta de pesquisa no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), bem como de regulamentações que pautassem por essa premissa de combate ao assédio moral nas organizações públicas. Com isso, é direcionado os pensamentos, discussões e análises à percepção dos profissionais técnicos da Unemat no que tange à temática do assédio moral.

Justifica-se, pois, a relevância de se estudar o assédio moral no setor público, uma vez que as relações contemporâneas, permeadas por particularidades entre contextos sociais, políticos e ideológicos diversos, suscitam compreensões acerca dos fenômenos sociais que se relacionam com o modo como os indivíduos se mostram diante uma sociedade politicamente organizada no atendimento ao público (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015).

2 CONCEITUANDO A QVT

As organizações têm investido em estudos que tratam do entendimento de conceitos e práticas direcionadas à satisfação do trabalhador, que pode gerar maior produtividade e a melhoria da QVT. A concepção sobre a QVT já data desde as décadas de 1960 e 1970, com uma visão significativa no processo que as organizações tomam decisões envolvendo o seu pessoal de trabalho, relevando o potencial criativo dos colaboradores. Essa característica está focada na melhoria da produtividade e da melhor eficiência do todo, prevendo a gratificação e a autorrealização do pessoal (CAVALCANTE; ANDRIOLA, 2012; VIEIRA, 1996).

Diante disso, Borges, Valle e Fabrício (2015) afirmam que a QVT está agregada a diversos fatores tais como a satisfação pessoal, proporcionando um ambiente mais saudável e harmonioso no local de trabalho, juntamente com a motivação, a liderança, o melhor desempenho e as condições de trabalho, a fim de buscar uma melhor atuação nas atividades exercidas pelo trabalhador, sendo um fator essencial a iniciativa de tentar minimizar, muitas vezes, os conflitos existentes.

Conforme pode ser visto em Damasceno (2012), o Quadro 1 apresenta diferentes conceitos de QVT, dentro uma abordagem evolutiva nos anos.

Quadro 1 – Definições evolutivas de qualidade de vida no trabalho

| PERÍODO | FOCO PRINCIPAL | DEFINIÇÃO |
|-----------------|----------------|--|
| 1959/1972 | Variável | A QVT foi tratada como uma reação individual ao trabalho ou às consequências pessoais de experiência do trabalho. |
| 1969/1975 | Abordagem | A QVT dava ênfase ao indivíduo antes de dar ênfase aos resultados organizacionais, mas ao mesmo tempo era vista como um elo dos projetos cooperativos do trabalho gerencial. |
| 1972/1975 | Método | A QVT foi o meio para o engrandecimento do ambiente de trabalho e a execução de maior produtividade e satisfação. |
| 1975/1980 | Movimento | A QVT como movimento visa à utilização dos termos “gerenciamento participativo” e “democracia industrial” com bastante frequência, invocadores como ideais do movimento. |
| 1979/1983 | Tudo | A QVT é vista como um conceito global e como uma forma de enfrentar os problemas de qualidade e produtividade. |
| Previsão futura | Nada | A globalização da definição trará como consequência inevitável a descrença de alguns setores sobre o termo QVT, e para estes QVT nada representará. |

Fonte: Nadler e Lawler (1983).

Ao longo dos anos, desde 1959, a definição de QVT tem variado e estabelecendo, em cada época, seu foco principal. Conforme apresentado pelo Quadro 1, as primeiras definições tinham a ver com as reações individuais no âmbito do trabalho cujo o foco era variável de acordo com a situação.

Conforme o tempo, as discussões mudaram e começaram a ter outro caráter. O olhar estava centrado, no indivíduo e, a partir daí, nos resultados orga-

nizacionais. Todavia, esses dois aspectos estavam intrinsicamente ligados e o foco estava relacionado à abordagem. Ao longo do tempo esses preceitos continuaram mudando.

Como no setor privado, no setor público deve haver uma busca permanente entre a harmonia e o bem-estar, além do constante diálogo entre eficiência e eficácia na organização. Antes de se levar em consideração questões de produtividade, deve-se, em suma, elevar esses processos que envolvem qualidade de vida no trabalho de modo a evitar e prevenir sentimentos de desconforto no desenvolvimento das funções, em detrimento da qualidade organizacional e da saúde geral do profissional (FERREIRA; ALVES; TOSTES, 2009; PASQUALI *et al.*, 1994).

Desse modo, deve-se prezar pelo bem-estar dos servidores públicos uma vez que deve haver, também, eficiência e eficácia nos serviços prestados e nas práticas de gestão que promovam uma qualidade de vida no trabalho mais digna (FERREIRA; ALVES; TOSTES, 2009; LAVOR; ANDRIOLA; LIMA, 2016). Assim, entende-se que é possível a discussão da QVT colocando, em pauta, visão de respeito ao ser humano, concepção de trabalho e bom relacionamento entre a gestão da universidade.

3 ASSÉDIO MORAL: CONCEITOS, CAUSAS E LINHAS DE ASSÉDIO

Conforme o pesquisador Heloani (2005, p. 81), o “Assédio Moral caracteriza-se pela intencionalidade e consiste na constante e deliberada desqualificação da vítima, seguida de sua conseqüente fragilização, com o intuito de neutralizá-la em termos de poder”.

O assédio moral é caracterizado, portanto, como toda e qualquer conduta abusiva manifestada, sobretudo, por comportamentos, palavras, atos, gestos e escritos que possam trazer danos à personalidade, dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pôr em perigo seu emprego ou degradar o âmbito de trabalho (HIRIGOYEN, 2006).

Tomando como base a definição de Hirigoyen (2006), entende-se que o assédio moral está relacionado e afeta as características pessoais de ser humano e suas formas de interagir com o meio. Percebe-se, assim, o quão delicado o assunto acaba se tornando e, cada vez mais, tendo que proporem-se medidas que impeçam que essa prática aconteça, uma vez que, tanto a prática do assediador, quanto a violência sofrida pelo assediado, carregam historicidades e condições sócio-históricas, bem como, político-ideológicas, que as fazem serem, acontecerem e repetirem-se na constituição dos grupos sociais e das organizações sociais.

Segundo Barreto (2006, p. 35),

[...] o assédio moral pode ser identificado pela exposição do trabalhador, de forma repetitiva, a situações constrangedoras e humilhantes durante o exercício de sua função, caracterizado por uma ação, comportamento e atitude violenta, desumana e antiética nas relações de trabalho.

Conforme Barreto (2006) o assédio moral pode ser percebido através de atos expositivos que denigrem o trabalhador. Os atos são constantes, repetitivos e promovidos em meio a situações que deixam um sentimento de constrangimento e

humilhação frente ao desenvolvimento das atividades administrativas do setor do qual a vítima faz parte em relação aos demais. Ademais, Barreto (2006) pondera que os comportamentos e as atitudes do agressor são violentos, desumanos e antiéticos que podem promover estranhamento no ambiente de trabalho, ocasionando, por consequência, desestruturação e baixo rendimento no setor, além do sentimento de superioridade do assediador em relação ao assediado.

Desse modo, Tolfo (2011, p. 24) fundamenta dizendo que o assédio moral no trabalho é “[...] tão antigo quanto o próprio trabalho, porém é somente no final do século passado que começou a ser identificado como um fenômeno destruidor do ambiente e das relações no âmbito laboral”. Assim, Nascimento (2009, p. 12) salienta que “O assédio moral está ligado às relações humanas, principalmente no ambiente de trabalho, uma vez que o sucesso de uma relação, assim como de uma organização, depende de como se estabelecem essas relações”.

Damasceno (2012, p. 21), com base em Guedes (2003), investiga, em sua pesquisa de mestrado, dentre vários aspectos importantes, as causas do Assédio Moral. A pesquisadora diz que geralmente o perfil das vítimas está associado a “[...] pessoas bem-educadas possuidoras de valiosas qualidades profissionais e morais [...]”, salientando que é nesse cerne que o assediador perverso busca atingir e, de certa forma, roubar de sua(s) vítima(s). Conforme Damasceno, Alexandre e Andriola (2012), as manobras perversas reduzem a autoestima, confundem e levam a vítima a desacreditar de si mesma e a se culpar. Fragilizada emocionalmente, acaba por adotar comportamentos induzidos pelo agressor. Os pesquisadores identificam as causas relacionadas à prática do Assédio Moral, que podem ser com relação ao comportamento dos líderes, a aspectos relacionados à cultura/clima organizacional, aos fatores relacionados à organização do trabalho, a fatores ligados às mudanças dentro das organizações.

O fenômeno de Assédio Moral, em suas diversas facetas de crueldade e hostilidade, pode assumir características variadas, tais como direcionalidade, duração e frequência, intencionalidade, desequilíbrio de poder e caráter processual (NUNES, 2016). Segundo Nunes (2016), a direcionalidade consiste na prática de um ou mais agressores a uma ou mais vítimas, ou seja, pode não ser direcionado apenas para um alvo em exclusividade. O assédio moral pode ser cometido de forma individual ou coletiva. Hirigoyen (2006), a respeito do assédio coletivo, desenvolve o conceito da “gestão por injúria”, que consiste na prática do assédio que se caracteriza como um comportamento injurioso e coletivo com fins à submissão do empregado sob uma pressão, violência, injúrias e/ou insultos.

Para Leymann (1996) a primeira característica é que a violência do assédio coletivo é similar ou mais frequente que o individual. Ou seja, essa prática, de assédio moral coletivo, se intensifica ainda mais no âmbito do coletivo, deixando de ser algo fechado e direcionado para assumir, em caráter emancipatório, um modelo de violência, de certa forma, engajado, programado, premeditado e, acima de tudo, taxativo, pois convoca, do meio, mais pessoas em seu envolvimento à consumação de um ato intenso e direcionado. Essa é uma característica muito discutida, uma vez que a gravidade do assédio não está relacionada apenas com a duração, mas também à violência, e em alguns casos, podem causar grandes danos a um indivíduo em um período inferior a seis meses (HIRIGOYEN, 2006).

A segunda característica que Leymann (1996) discorre sobre o assédio é a frequência e a duração dos eventos hostis, o que diferencia o assédio, por exemplo, de um conflito. O assédio toma forma através de atitudes repetidas e persistentes. De acordo com Leymann (1996), para que uma ocorrência seja caracterizada como assédio moral deve haver uma frequência de no mínimo uma vez por semana, compreendendo um período na sua totalidade de no mínimo seis meses.

Na terceira característica, de acordo com Hirigoyen (2006) com base nos preceitos de Leymann (1996) no que se refere ao parâmetro da intencionalidade, não há um equilíbrio no consenso quanto se a prática/ação agressora é consciente e/ou inconsciente. Conforme a autora, seria preciso estabelecer o nível de consciência dos atos do agressor para evitar essa ambiguidade consciente/inconsciente.

O caráter processual do assédio se identifica com a intensidade e evolução do ato, sendo inicialmente mascarado pelas habituais *brincadeiras*, tendo seu desenvolvimento/evolução para ações mais claras e agressivas no decorrer do tempo. O desenrolar do tempo e as mudanças sociais contribuem consideravelmente com a mudança e a intensidade do ato de assédio (EINARSEN, 2011).

Todo ambiente organizacional possui uma estrutura de poder formal, e, nessa estrutura, a agressão pode advir de um superior como de um colega em mesmo nível, hierarquicamente falando. Isso nos lança a um desequilíbrio de poder entre vítima e agressor. Assim, não se relaciona, necessariamente, apenas com a posição hierárquica dos envolvidos.

As linhas de assédio moral no trabalho são definidas conforme a posição do assediado perante o seu agressor. Arenas (2013) define a prática do assédio no âmbito do trabalho em quatro tipos, sendo eles: o assédio vertical descendente (que vem da hierarquia), o assédio horizontal (que vem de colegas), o assédio misto (que vem de diversas hierarquias) e o assédio ascendente (do subordinado para o chefe).

Para Soares e Duarte (2014), o assédio vertical, do chefe para com o subordinado, é o tipo de terror psicológico mais frequente no ambiente de trabalho. Ainda sobre o assédio vertical descendente, Arenas (2013) afirma que essa ação hostil tem maior impacto danoso sobre a saúde do trabalhador, pois este se sente em uma posição de isolamento com maiores dificuldades para resolver o problema.

Decorrentes da prática do assédio moral, podem emergir consequências diversas e severas à saúde física, assim como à saúde mental do trabalhador. Arenas (2013) relaciona diversos prejuízos ocorrentes do assédio moral como a falta de motivação, desânimo e insatisfação, problemas familiares, sentir-se humilhado, envergonhado e indignado, sentir-se incapaz e impotente, isolamento, insegurança, perda da autoestima, culpar-se pela situação, dificuldade de executar as tarefas e solidão (ARENAS, 2013).

Nunes e Tolfo (2015, p. 30) afirmam que “[...] Os efeitos proporcionados pelo assédio podem ser severos, repercutem não somente na saúde física e/ou psíquica do trabalhador, mas afetam sua vida privada e desempenho organizacional. Além, é claro, de afetar a própria organização”.

Sendo assim, para que haja métodos de prevenção, assim como punições aos assediadores e amparo aos assediados, pode-se combater efetivamente essa cultura no âmbito das relações sociais profissionais.

Podem, ainda, conforme Damasceno (2012, p. 48) serem consequências desse processo o “[...] descontentamento com o trabalho, dificuldade de concentração, dores generalizadas e esporádicas, enjoos, falta de apetite, insegurança, manifestações depressivas, raiva, tensões musculares, vontade de chorar, e em alguns casos suicídio”.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa é classificada como aplicada, com abordagem qualitativa, com aplicação do Método de *Delphi*, com duas sessões de entrevistas para a obtenção das informações, a partir de uma entrevista estruturada. A pesquisa classifica-se como um estudo de caso, pois foram pesquisados profissionais da Sede Administrativa, bem como dos câmpus universitários da UNEMAT, localizados nas cidades de Cáceres, Sinop e Tangará da Serra, por representar os câmpus com maior número de cursos de oferta contínua e, PTES atuando nos cursos, assim como a Sede Administrativa, por ter maior número de PTES.

A Universidade do Estado do Mato Grosso - Professor Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT) possui, no estado de Mato Grosso, além dos 13 câmpus universitários, 17 núcleos pedagógicos, 24 polos educacionais de Ensino à Distância, 24 Faculdades, 67 cursos de graduação com oferta contínua, 50 cursos diferenciados, 53 cursos de pós-graduação. Para atender a esta demanda a UNEMAT conta com 1.518 servidores docentes na educação superior, 744 servidores PTES e oferta, semestralmente, um total de 5.340 vagas nos cursos de graduação. Possui, segundo dados do anuário estatístico 2019, ano base 2018, cerca de 19.351 acadêmicos. Na pós-graduação, conta, atualmente, com 1.478 acadêmicos matriculados. Assim, a UNEMAT está presente, ao todo, em 45 municípios do estado de Mato Grosso (UNEMAT, 2019).

Para execução da pesquisa, 39 Profissionais Técnicos da Educação Superior da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) participaram da pesquisa escolhidos de forma intencional, mediante a facilidade de contato, tendo como meta contemplar os lotados nos maiores câmpus universitários, Cáceres, Tangará da Serra e Sinop. Nessa perspectiva, participaram da pesquisa 06 (seis) servidores do Câmpus de Sinop, 07 (sete) de Tangará da Serra, 05 de Cáceres e 21 (vinte e um) lotados na administração central intitulada Sede Administrativa.

Os participantes escolhidos atuam nas coordenações dos cursos/faculdade dos câmpus universitários de Cáceres, Sinop, Tangará da Serra. Já na Sede Administrativa, os escolhidos foram os PTES que não possuem função gratificada.

A escolha desses câmpus universitários justifica-se por serem considerados os mais representativos da UNEMAT e pela maior quantidade de cursos de graduação de oferta contínua e de PTES que compõem a estrutura organizacional local. E, por fim, por esses profissionais terem frequente convívio com os segmentos que compõem a comunidade acadêmica, quais sejam: demais técnicos, docentes e discentes.

Os dados foram coletados via formulário eletrônico encaminhados aos *e-mails* institucionais dos profissionais técnicos da educação superior dos câmpus universitários de Sinop, Tangará da Serra, Cáceres e Sede Administrativa, acompa-

nhado de todas as informações necessárias para o preenchimento e pleno anonimato dos participantes.

Na coleta de dados, foi aplicado um questionário aberto com 11 perguntas compostas pré-formuladas, com período de execução nos meses de março a setembro de 2020. A partir de então, a pesquisa primou, a partir das problemáticas primeiramente elencadas, a percepção de assédio moral, na perspectiva dos servidores da UNEMAT, caracterizando-se, assim, uma abordagem de pesquisa qualitativa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 1 apresenta as respostas concernentes às causas do assédio moral, na percepção dos PTES da UNEMAT.

Tabela 1 – Causas do assédio moral

| N. | CAUSAS | Nº DE RESPOSTAS |
|--------------|-------------------------------------|-----------------|
| 1 | Falta de ética e profissionalismo | 26 |
| 2 | Falta de punição do agressor | 20 |
| 3 | Senso de superioridade | 20 |
| 4 | Intimidação | 19 |
| 5 | Falta de preparo profissional | 18 |
| 6 | Autoritarismo | 17 |
| 7 | Superioridade de classes/cargo | 17 |
| 8 | Superioridade de função | 16 |
| 9 | Imaturidade pessoal | 14 |
| 10 | Falta de formação moral | 14 |
| 11 | Ausência de cultura organizacional | 14 |
| 12 | Problemas pessoais | 14 |
| 13 | Soberba | 13 |
| 14 | Machismo estrutural | 13 |
| 15 | Busca por poder | 13 |
| 16 | Falta de limites | 13 |
| 17 | Apropriação de cargo | 13 |
| 18 | Ausência política/código de conduta | 11 |
| 19 | Falta de educação | 11 |
| 20 | Ausência de empatia | 10 |
| 21 | Sociocultural | 9 |
| 22 | Baixa autoestima | 9 |
| 23 | Inferiorização da pessoa | 8 |
| 24 | Constrangimentos repetitivos | 8 |
| 25 | Competitividade | 8 |
| 26 | Cultura fascista arraigada | 7 |
| 27 | Falta de formação política | 5 |
| 28 | Insegurança do assediador | 5 |
| 29 | Idiosincrasia exacerbada | 5 |
| 30 | Falta de informações | 4 |
| 31 | Medo de mudança de setor | 2 |
| 32 | Perseguição | - |
| TOTAL | | 376 |

Nota: Os pesquisados responderam mais de uma resposta.

Fonte: elaborada pelos autores.

Observa-se, na Tabela 1, que a principal causa do assédio moral, com 6,91% (26), se dá pela “Falta de Ética e Profissionalismo”, posteriormente, pela “Falta de Punição do Agressor” e “Senso de Superioridade”, ambas com 5,32% (20) e “Intimidação”, 5,05% (19).

Dentre essas, pode-se dizer que os servidores identificam e afirmam a respeito do despreparo e da superioridade, assim como a perseguição por parte do assediador, despreparo e os méritos de desempenho das funções, principalmente as que são hierarquicamente maiores. Da hierarquia, se observa um certo alinhamento com Heloani (2005), que pondera acerca dessas práticas no ambiente de trabalho.

Além disso, as outras causas menos apontadas pelos servidores, não demonstram serem menos importantes, mas menos recorrentes conforme a percepção deles no âmbito da UNEMAT. Dentre elas, podemos destacar a “Falta de preparo profissional”, com 4,78% (18), seguida de “Autoritarismo” e “Superioridade de classes/cargo”, compreendendo 4,52% (17).

É importante salientar pontos importantes que fazem ligação com a organização do/no trabalho, o assediador e o assediado, assim como as relações entre eles no desenvolvimento organizacional e relacional.

À organização cabe a “Ausência de cultura organizacional” e a “Ausência política/código de conduta”. Ao assediador as causas de “Autoritarismo”, “Superioridade de classes/cargo” e “Superioridade de função”. E ao assediado “Baixa autoestima”, “Inferiorização da pessoa” e “Intimidação”. Tais perspectivas foram verificadas também na fundamentação teórica deste trabalho.

Desse modo, esses dados revelam que apesar da pluralidade de causas, os servidores demonstram expressivas ponderações no modo como classificam ao relacionarem essas causas.

São apresentadas na Tabela 2 as respostas concernentes às consequências do assédio moral, na percepção dos profissionais técnico-administrativos da UNEMAT.

Tabela 2 – Consequências do assédio moral

| N. | CONSEQUÊNCIAS | N. DE RESPOSTAS |
|----|-------------------------------------|-----------------|
| 1 | Perda de produtividade | 34 |
| 2 | Desconforto no ambiente de trabalho | 29 |
| 3 | Stress | 29 |
| 4 | Desmotivação | 28 |
| 5 | Depressão | 28 |
| 6 | Desequilíbrio emocional | 26 |
| 7 | Ansiedade | 24 |
| 8 | Baixa autoestima | 24 |
| 9 | Perda da qualidade de vida | 23 |
| 10 | Traumas | 23 |
| 11 | Afastamento do trabalho | 22 |
| 12 | Isolamento | 19 |
| 13 | Mal estar | 19 |
| 14 | Humilhação | 18 |

(continuação Tabela 2)

| N. | CONSEQUÊNCIAS | N. DE RESPOSTAS |
|----|--|-----------------|
| 15 | Danos à vida pessoal/social | 18 |
| 16 | Danos à saúde clínica | 18 |
| 17 | Sentimento de inferioridade/Raiva/Vergonha | 18 |
| 18 | Insegurança no trabalho em equipe | 16 |
| 19 | Rotatividade de servidor | 16 |
| 20 | Fragilização de relações interpessoais | 16 |
| 21 | Conflitos | 16 |
| 22 | Desorganização da instituição | 15 |
| 23 | Ações judiciais | 11 |
| 24 | Discórdia | 11 |
| 25 | Falta de confiabilidade | 11 |
| 26 | A vítima torna-se refém do assediador | 11 |
| 27 | Entraves no andamento de processos | 10 |
| 28 | Transtorno intelectual | 9 |
| 29 | Sentimento de culpa | 9 |
| 30 | Ausência de dignidade | 8 |
| 31 | Suicídio | 8 |
| 32 | Processo Administrativo Disciplinar | 6 |
| 33 | Distúrbio mental | 6 |
| 34 | Medo de Inovação | 6 |
| 35 | Segurança do assediador | 3 |
| 36 | Aumento dos custos | 2 |
| 37 | Não respondeu | 2 |
| | TOTAL | 592 |

Nota: Os pesquisados responderam mais de uma resposta.

Fonte: elaborada pelos autores.

Observa-se, na Tabela 2, que a “Perda de produtividade”, com 5,74% (34) das respostas, relaciona-se como uma possível consequência, seguida de “Desconforto no ambiente de trabalho” e “Stress”, ambas com 4,9% (29) das respostas, assim como “Desmotivação” e “Depressão”, ambas com 4,73% (28) das respostas. Além de “Desequilíbrio emocional”, “Baixa autoestima” e “Ansiedade”, com 4,4% (26); 4,0% (24); 4,0% (24) das respostas, respectivamente.

Além disso, as consequências menos apontadas, mas não menos importantes, segundo os servidores, foram: “Perda da qualidade de vida” e “Traumas”, compreendendo 3,9% (23), e “Afastamento do trabalho” com 3,8% (22) das respostas. Desse modo, esses dados revelam que as consequências, ainda que diversas, são relevantes no que tange ao impacto que podem causar nas patologias e/ou comportamentos que possam a ser despertados na vítima após o ato de assédio moral.

Fatores como o afastamento do trabalho o estresse e os traumas impactam no desenvolvimento pessoal em relação ao trabalho, assim como nas relações da

instituição, pois a Unemat não são somente processos, ao contrário, é formada por pessoas, comunidades acadêmicas, logo, impacta fortemente na organização como um todo.

As respostas concernentes ao tempo de duração do assédio moral na percepção dos profissionais técnico-administrativos da UNEMAT, estão na Tabela 3.

Tabela 3 – Tempo de duração do assédio moral

| N. | TEMPO DE DURAÇÃO | N. DE RESPOSTAS |
|--------------|--|-----------------|
| 1 | Basta uma vez | 11 |
| 2 | Não há relevância no tempo e sim na intensidade | 10 |
| 3 | A partir do momento que o assediado entende que é uma agressão | 8 |
| 4 | Qualquer tempo de duração | 6 |
| 5 | Mais de uma vez a partir de uma semana | 3 |
| 6 | Espaço curto de tempo | 1 |
| 7 | Diariamente | 1 |
| 8 | Três vezes | - |
| 9 | Não respondeu | - |
| TOTAL | | 40 |

Nota: Os pesquisados responderam mais de uma resposta.

Fonte: elaborada pelos autores.

Com relação ao tempo de duração do assédio moral, a Tabela 3 mostra que há uma certa divergência na percepção dos servidores, quanto ao que aborda a teoria, em particular, Leymann (1996), que afirma que para se configurar o assédio moral deve-se ter uma recorrência de pelo menos uma vez por semana com duração de, no mínimo, seis meses após o primeiro ato de assédio.

Esse dado foi percebido em 27,5% (11) das respostas que dizem que se configura assédio bastando somente um ato. Porém, 25% (10) das respostas dizem que não importa o tempo, mas sim a intensidade, conforme postula Einarsen (2011).

Desse modo, o que diferencia o assédio moral de qualquer outro tipo de violência, conforme Arenas (2013) é o tempo de duração e frequência. Ou seja, no âmbito do trabalho não podem ser confundidos esses aspectos, pois um ato isolado, e a primeira hostilidade não podem caracterizar assédio moral.

Sendo assim, considera-se aqui, que seja importante verificar o tempo de duração e a frequência das práticas de assédio, uma vez que as pessoas que sofrem algum tipo de ato violento nesse sentido, nem sempre reagem da mesma forma. É possível ter, por exemplo, alguma vítima que possa vir a desenvolver patologias e desarranjos em seu organismo, justamente por quaisquer outros tipos de anomalias adquiridas anteriormente e que possam afetar, tanto seu psicológico, quanto seu rendimento e/ou saúde física.

Embora a literatura considere que deva ter um determinado tempo de duração e de frequência nos atos de assédio, os danos à saúde da vítima independem, na maioria das vezes, desses fatores, justamente pelo fato de que o que a vítima possa ter passado em sua vida pode ter sido massacrador e pode influenciar nesse processo como se ela já viesse sofrendo ataques houvesse dias, meses e até mesmo anos.

A dor de se sentir inferiorizado, menosprezado e incapacitado de exercer algum tipo de função, no âmbito do serviço público, pode se consolidar em conse-

quências severas em algum aspecto da saúde da vítima. Acredita-se, com efeito, que devam ser levados, em consideração, especificidades como essas, pois o foco deve ser, sempre, além de evitar esse tipo de violência moral, preservar todos os integrantes do espaço de trabalho para que não sofram nenhum tipo de assédio moral e, caso sofra, zelar, com efeito, do modo como a vítima passará a se enxergar após o ato.

Apresenta-se, pois, na Tabela 4, a frequência do ato de assédio moral, em que se destacam: “Não é necessário repetição”, 43,58% (17) das respostas, seguido de “Qualquer frequência”, com 25,64% (10) das respostas.

Tabela 4 – Frequência do assédio moral

| N. | FREQUÊNCIA | N. DE RESPOSTAS |
|--------------|-----------------------------------|-----------------|
| 1 | Não é necessário repetição | 17 |
| 2 | Qualquer frequência | 10 |
| 3 | Mais de uma vez | 6 |
| 4 | Não respondeu | 3 |
| 5 | Frequentemente, todos os dias | 1 |
| 6 | Durante 06 meses | 1 |
| 7 | Somente uma vez | 1 |
| 8 | Uma vez por semana durante um mês | - |
| TOTAL | | 39 |

Fonte: elaborada pelos autores.

Nota: Os pesquisados responderam mais de uma resposta.

Desse modo, esses dados revelam uma não convergência às postulações dos autores, pois para se configurar assédio moral e ser diferenciado de um conflito, por exemplo, deve-se haver a recorrência de no mínimo seis meses, e, em nosso estudo, somente uma pessoa respondeu 2,56% (1). Além disso, 7,69% (3), servidores não responderam.

No questionário foi solicitado, aos respondentes, que construíssem, de forma individual, um conceito de assédio moral, a partir de sua percepção, levando em consideração pontos aos quais achassem expressivos à sua constituição. Na Tabela 5, são apresentados os 39 conceitos na perspectiva dos PTES.

Ao analisarmos os conceitos apresentados, compreende-se que o assédio moral se configura, em suma, por um ato abusivo que provoca humilhação, constrangimento e perseguição ao assediado.

Em relação à compreensão desse aspecto, é percebido que há um conhecimento no que tange à ocorrência do comportamento abusivo que ameaça à integridade física ou transtornos psicológicos que comprometem as funções profissionais, trazendo incongruências ao ambiente de trabalho e aos trabalhadores.

Observa-se, ainda, que em relação às linhas de assédio, eles percebem que ocorrem sempre de um superior hierárquico a um subalterno.

Tabela 5 – Conceito de assédio moral

| N. | CONCEITOS |
|----|---|
| 1 | As ameaças veladas, seja frases de duplo conceito, seja ameaças de mudança de setor sem justificativa plausível, constituem formas de assédio. |
| 2 | É toda ação que visa denegrir, ofender moralmente outra pessoa por ocupar cargo ou função com remuneração menor ou com menos qualificação profissional. |

(continuação Tabela 5)

| N. | CONCEITOS |
|----|---|
| 3 | É o constrangimento repetitivo ao qual uma pessoa é submetida dentro do ambiente em que se encontra. |
| 4 | É toda e qualquer conduta abusiva manifestando-se, sobretudo por comportamentos, palavras, atos, gestos, escritos, que possam trazer dano à personalidade, à dignidade ou à integridade física ou psíquica de uma pessoa, pondo em perigo seu emprego ou degradando o ambiente de trabalho (HIRIGOYEN, 1996). |
| 5 | É quando, uma pessoa se aproveita da sua condição hierárquica para justificar sua postura preconceituosa, pois está certo de que não será questionado. Uma situação de fala cotidiana, em que a ideia do técnico se quer é considerada para resolução de determinado problema. Numa situação de procedimento interno, que o técnico adverte sobre determinado erro, mas o professor advertido não atende, a não ser que seu chefe imediato o faça (e muitas vezes não faz). Numa situação de privilégio em considerar que seu documento é mais importante que todos os outros que já estão na mesa do técnico para serem despachados. Entre os técnicos é mais incomum, mas existe, há aqueles que por estar a mais tempo (independente se exercem cargo de supervisão) acreditam que os mais novos de casa não têm nada a contribuir e são direcionados para os trabalhos menos complexos. |
| 6 | O dicionário nos diz que "assédio" significa, entre outras coisas, insistência inoportuna junto a alguém, com perguntas, propostas e pretensões, dentre outros sintomas. "Assediar", por sua vez, significa perseguir com insistência, que é o mesmo que molestar, perturbar, aborrecer, incomodar, importunar. |
| 7 | São atos dolosos praticados de forma repetitiva com o intuito de constranger, difamar menosprezar o trabalho de outro. |
| 8 | Atitude antiética, em que uma pessoa, valendo-se de uma posição de vantagem, tenta, amiúde, a partir de comportamentos ofensivos à dignidade, constranger e humilhar outrem. |
| 9 | Situações em que uma pessoa, por estar em cargo superior, ter certa intimidade, estar de posse de informações constrangedoras, etc., pode ameaçar, cobrar, expor envergonhar ou diminuir outra pessoa, sabendo que não será cobrado por sua atitude ou amparando-se em justificativas para realizar o assédio. |
| 10 | Comumente realizado por homens machistas. |
| 11 | Assédio moral é a exposição de alguém a situações humilhantes e constrangedoras, repetitivas e prolongadas. Geralmente, tal expressão se refere a atos ocorridos durante a jornada de trabalho e no exercício de suas funções. (Google) |
| 12 | Desempenhar uma ação/tarefa fora de seu dever, fora de seu tempo/vontade por imposição de outro, que munido de maior titularidade/cargo o constrange. |
| 13 | São situações de humilhação e perseguição sofridas pelos subordinados levando a sérias consequências emocionais. |
| 14 | Envolve a certeza de poder, espaço e impunidade. A pessoa se sente confortável para menosprezar as demais pois acredita que é superior, que cada vez que mostra sua superioridade reforça-se sobre o outro. |
| 15 | Toda vez que alguém ultrapassa a individualidade de outra pessoa, configura assédio. |
| 16 | Não Respondeu |
| 17 | Assédio moral é uma espécie de violência que consiste em situações vexatórias de perseguição por atos repetitivos, causando humilhação, constrangimento e ofendendo a dignidade de um trabalhador. |
| 18 | Assédio moral está condicionado ao uso do "poder" de estar, onde a pessoa não consegue enxergar que ela está temporariamente ocupando um lugar ou posição de liderança ou chefia, ela não é, pois cargos públicos são temporários, os grandes líderes agregam e os "chefes" diferentes dos que impõem. |
| 19 | Casos em que o assediador, por meio de sua interação profissional com o assediado, cause constrangimento, repetidas vezes, vindo a provocar danos à saúde da vítima e ou prejudicá-la em seu desenvolvimento profissional. |
| 20 | Toda ação ou palavra que intimida, agride, constrange ou adoce de forma intencional uma pessoa ou servidor de forma pública ou não. |
| 21 | Assédio moral em instituições públicas vem de uma forma mais velada, em entre linhas, para deixar entender, indiretamente a maioria das vezes. Já presenciei e já vivi assédio de várias formas, já fui chamada de "IDIOTA" dentro do meu ambiente de trabalho e na frente de colegas por um servidor, já presenciei exposição de pessoas a situações humilhantes e constrangedoras no ambiente de trabalho, líderes manifestando-se por comportamentos, palavras, atos, gestos ou escritas que trazem danos à personalidade, à dignidade ou à integridade física e psíquica de uma pessoa. |

(continuação Tabela 5)

| N. | CONCEITOS |
|----|--|
| 22 | Intimidação, demonstração de poder, tentativa de inferiorizar o outro, posicionar de forma autoritária em frente a outro, fragilidade à que o assediado se expõe emocionalmente, são fatores relevantes para caracterizar o assédio. |
| 23 | O assédio moral no trabalho é caracterizado por violência psicológica extrema, exercida por uma pessoa ou até mesmo um grupo de pessoas sobre outra, quem mais pode exercer o assédio moral é um chefe imediato. Geralmente acontece uma violência verbal com palavras frias, cobranças excessivas e em horário inoportuno. |
| 24 | Tratativa de uma pessoa para com outra ou outras, de forma deselegante ou mesmo elegante, porém de forma a constrangê-la(s) a tomar atitude que tema não realizar e ser penalizada, ou abuso de poder para humilhar, delegar, ou mesmo omitir informações importantes, causando prejuízo moral ou psicológico ou emocional ainda que sentido em pequena escala. |
| 25 | Assédio Moral é uma conduta abusiva que o assediador tira a liberdade de desenvolvimento do trabalho do seu subalterno, fazendo com que ele se sinta sempre inferior e inseguro no seu local de trabalho. |
| 26 | Resolver estes casos, não deixando que eles evoluam e continuem ocorrendo |
| 27 | Violação ética e legal da relação de trabalho, onde o superior usa da condição de poder para constranger ou cometer atos de violência contra subordinado. |
| 28 | Penso que assédio moral provoca situação humilhante e degradante ao servidor, que vem a causar transtornos psicológicos que possam comprometer suas funções no trabalho. |
| 29 | É um ato de diminuir uma pessoa com palavras e muitas vezes com agressão verbal. |
| 30 | Menosprezar a pessoa, deixá-la se sentindo inferior. |
| 31 | Percebo o assédio moral como uma relação abusiva no âmbito do ambiente laborativo onde uma pessoa com elevado nível intelectual e que exerça funções de destaque ou esteja numa situação de status político e social use como forma de demonstrar seu poder. O assédio como uma forma de relacionamento abusivo se encontra alicerçado na relação de poder, relação de forças cujo objetivo é de se reafirmar numa ideia de superioridade, e fazer com que o outro se sinta inferior e menor. O assédio no trabalho é mais um recurso utilizado para demarcar à relação de poder e tem intenções de frear ou limitar o outro. Penso que quem se utilize deste recurso tem clareza sobre seu potencial danoso e dos resultados que há de vir. O assediador neste caso é um agressor que sabe exatamente o que deseja. |
| 32 | O assédio moral é caracterizado por ações e comportamentos de colegas de trabalho que constroem que humilhem ou que atrapalhem o desenvolvimento das atividades profissionais por pessoas que tenham ou não uma relação hierárquica. |
| 33 | O assédio moral é toda conduta viciada por intenções meramente pessoais de perseguir e prejudicar terceiro no ambiente de trabalho perpetrada por qualquer pessoa seja ela chefe ou subordinado. |
| 34 | O assédio moral caracteriza-se pela exposição dos servidores a situações humilhantes, constrangedoras e vexatórias geralmente repetitivas e prolongadas, no exercício de suas funções/atribuições. Tais situações ofendem a dignidade ou integridade psíquica dos servidores. |
| 35 | O assédio moral é quando uma pessoa expõe a outra a situações constrangedoras e humilhantes, o assediador geralmente usa da sua posição hierárquica para atacar o outro. |
| 36 | Assédio moral é impor aos outros a sua opinião, seu jeito de trabalho, muitas vezes de maneira ríspida. Geralmente de uma pessoa com um cargo acima, gerando estresse e descontentamento. |
| 37 | Um comportamento indevido praticado no ambiente de trabalho, em que um servidor impõe a outras atitudes de humilhação, coação, entre outras. Geralmente este fenômeno ocorre em relações hierárquicas, em que por parte da chefia decorrem tais ações indevidas. |
| 38 | O assédio moral é uma forma de violência psíquica praticada no local de trabalho, e que consiste na prática de gestos, atos, palavras e comportamentos humilhantes, com o objetivo de constranger a vítima de forma repetitiva e prolongada, cuja prática pode acontecer pelo superior hierárquico ou até mesmo um colega de serviço, com intenção de discriminar e perseguir a vítima no ambiente de trabalho. |
| 39 | O assédio se configura por qualquer ação ou omissão, que poderia ser evitada, por parte do agressor e que cause constrangimento ao agredido. |

Nota: nas respostas das linhas 4 e 11, os pesquisados utilizaram fonte externa, não atendendo ao método de *Delphi*.

Fonte: elaborada pelos autores.

Visualiza-se, conforme a Tabela 5, que 17,94% dos servidores (7 dentre 39), mencionaram o fato da repetição dos atos. Desse modo, a partir da estabilidade

percebida das respostas entre as duas sessões realizadas na Metodologia de *Delphi* e a busca de um conceito de assédio moral de forma consensual das respostas dos PTES, da Universidade do Estado de Mato Grosso, elabora-se o seguinte conceito de assédio moral:

O Assédio Moral, no ambiente de trabalho, consiste em toda a ação que difama/denigra, constranja, humilhe e inferiorize o sujeito. Possui como umas das principais causas a falta de ética e profissionalismo e, ocasionalmente, a falta de punição do agressor, acompanhada, na maioria das vezes, por senso de superioridade. O agressor acredita, nesse sentido, que sua função tem maior importância dentro da universidade advinda de um superior hierárquico. A partir da primeira ocorrência já se constata um ato de assédio moral e não há a relevância no tempo de duração, mas sim, na intensidade, conferindo que não há a necessidade de repetição em qualquer frequência. As consequências do assédio moral são a baixa produtividade, o sentimento de desconforto no ambiente de trabalho, alterando elevadamente os níveis de estresse que podem ocasionar desmotivação e, até mesmo, à depressão. Não há, portanto, a obrigatoriedade na intenção quanto os danos à saúde da vítima.

Portanto, observa-se que os PTES possuem conhecimento procedente acerca das causas do assédio moral, de quem pode ser o agressor e as consequências do assédio moral, da prevenção e combate ao assédio moral e dos procedimentos a serem realizados pelo assediado após o assédio.

Faz-se necessário, porém, a difusão de informações mais concisas sobre a obrigatoriedade da intenção do assediador e danos à saúde da vítima, ao tempo de duração e frequência, nos fatores que indicam a ocorrência do assédio moral e uma acentuada orientação quanto a percepção da existência de cultura que favorece o Assédio Moral.

Por fim, entende-se que há, ainda, o desenvolvimento de três formas de culturas das práticas do assédio moral, quais sejam: a ausência de limites/falta de clareza quanto à função, a falta de conscientização a respeito do assédio moral, bem como a ausência de clareza, inclusive, e, com efeito, nas rotinas de trabalho.

6 CONCLUSÃO

Conforme pode ser observado a partir desta pesquisa, os PTES possuem certas confusões/dificuldades no processo de compreensão da problemática em questão. O modo como eles interpretam e formulam um conceito a respeito de assédio moral, é reflexo da falta de políticas de conscientização, prevenção e combate às quais propomos como primordiais à resolução das consequências advindas desse tipo de violência que ocorre no ambiente de trabalho.

Como resultado das análises concebe-se que devem ser implementadas políticas de prevenção e combate ao assédio moral no ambiente organizacional da UNEMAT, com o objetivo de primar pela saúde e qualidade de vida no trabalho da comunidade acadêmica, bem como à integridade humana em seus aspectos sociais, políticos, ideológicos e culturais.

Em suma, o assédio moral pode e deve ser combatido através de políticas de prevenção, por meio de campanhas, difusão de informações, criação de canais para denúncias, que gerarão, assim, uma maior conscientização das atribuições profissionais, além de combate com regulação interna, incluindo penalizações que, nesses casos, levariam o assediado a conhecer seus direitos, acioná-los, procurando, desse modo, o representante de sua categoria e o apoio à classe, relatando as agressões à ouvidoria.

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BARROZO FILHO, José Liberato. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 594-621, 2020.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; OLIVEIRA, Karla Roberta Brandão. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 20, p. 489-512, 2015.
- ARENAS, Marlene Valério dos Santos. *Assédio moral e saúde no trabalho do servidor público do judiciário: implicações psicossociais*. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013. 341 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/78677>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- BARRETO, Margarida Maria Silveira. *Violência, saúde e trabalho: uma jornada de humilhações*. São Paulo: EDUC, 2006.
- BORGES, Ceyça Lia Palerosi; VALLE, Carine Cristina do.; FABRÍCIO, Joiceli dos Santos. *Políticas de qualidade de vida no trabalho em uma instituição particular de ensino fundamental e médio de Laranjeiras do Sul-PR*. Ponta Grossa, 2015. Disponível em: <http://docplayer.com.br/45873263-Políticas-de-qualidade-de-vida-no-trabalho-em-uma-instituicao-particular-de-ensino-fundamental-e-medio-de-laranjeiras-do-sul-pr.html>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- CAVALCANTE, Sueli Maria Araújo; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação da eficiência dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) através da Análise Envoltória de Dados (DEA). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, v. 5, p. 291-313, 2012.
- DAMASCENO, Thalita Natasha Ferreira. *Assédio moral em Instituições de Ensino Superior (IES): o caso dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2012. 115 p. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5287>. Acesso em: 10 ago. 2019.
- DAMASCENO, Thalita Natasha Ferreira; ALEXANDRE, João Welliandre Carneiro; ANDRIOLA, Wagner Bandeira. O conceito de assédio moral em Instituições de

Ensino Superior (IES) sob a ótica dos servidores públicos: o caso dos técnicos-administrativos da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Anais do XXXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção*. Disponível em: https://abepro.org.br/biblioteca/enegep2012_TN_STO_163_949_20436.pdf. Acesso em: 30 nov. 2022.

EINARSEN, StåleValvatne; HOEL, Helge; ZAPF, Dieter; COOPER, Cary. The concept of bullying and harassment at work: the european tradition. In: EINARSEN, StåleValvatne; HOEL, Helge; ZAPF, Dieter (org.). *Bullying and harassment in the workplace: developments in theory, research, and practice*. London: Taylor & Francis, 2011, p. 3-39.

FERREIRA, Mário César; ALVES, Luciana; TOSTES, Natália. Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 25, n. 3, p. 319-327, jul./set. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n3/a05v25n3.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

GUEDES, Márcia Novaes. *Terror psicológico no trabalho*. São Paulo: LTr, 2003.

HELOANI, Roberto. Assédio Moral: a dignidade violada. *Aletheia*, n. 22, p. 101-108, 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942005000200010. Acesso em: 20 mar. 2020.

HIRIGOYEN, Marie-France. *Mal-estar no trabalho: redefinido o assédio moral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

LAVOR, João Ferreira de; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; LIMA, Alberto Sampaio. Avaliando o impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação: um estudo em universidade pública brasileira. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Madrid*, v. 8, n. 2, p. 233-254, 2016. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2887>. Acesso em: 28 dez. 2021.

LEYMANN, Heinz. *The Content and Development of Mobbing at Work*. *European Journal of Work Organizational Psychology*, v. 5, n. 2, p. 165-184, 1996. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13594329608414853>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NADLER, D.; LAWLER, E. Qualityofworklife: perspectives anddirections. *Organization Dynamics*, v. 11, p. 20-30, Winter, 1983.

NASCIMENTO, Sônia Aparecida Costa Mascaro. *Assédio moral*. São Paulo: Saraiva, 2009.

NUNES, Thiago Soares. *A influência da cultura organizacional na ocorrência do assédio moral no trabalho na Universidade Federal de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Administração), Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016. 432 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/168911>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa. O assédio moral no contexto universitário: uma discussão necessária. *Revista de Ciências da Administração*. Santa Catarina, v. 17, n. 41, p. 21-36, abr., 2015. Disponível em: <https://>

periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2015v17n41p21.
Acesso em: 5 dez. 2019.

PASQUALI, Luiz; GOUVEIA, Valdiney Veloso; ANDRIOLA, Wagner Bandeira; MIRANDA, Fábio Jesus; RAMOS, André Luiz. Questionário de Saúde Geral de Goldberg (QSG): adaptação brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 10, p. 421-437, 1994.

SOARES, Fernanda de Carvalho; DUARTE, Bento Herculano. O assédio moral no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Fórum Trabalhista*, Belo Horizonte, ano 3, n. 11, p. 21-47, mar./abr., 2014. Disponível em: <https://www.editoraforum.com.br/wp-content/uploads/2014/06/O-assedio-moral-no-ordenamento-juridico-brasileiro.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

TOLFO, Suzana da Rosa. O assédio moral como expressão da violência no trabalho. In: SOUZA, Méritide; ARAÚJO, José Newton Garcia de; MARTINS, Marcos Francisco M. (org.). *Dimensões da violência: conhecimento, subjetividade e sofrimento psíquico*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 187-206.

UNEMAT. Universidade do Estado de Mato Grosso. *Anuário Estatístico da UNEMAT 2019, Ano Base 2018*. Cuiabá: Editora Unemat, 2019. 177 p. Disponível em: <http://portal.unemat.br/media/files/PRPTI/ANUARIO-2019-ANO-BASE-2018-8.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

VIEIRA, Adriane. *A qualidade de vida no trabalho e o controle da qualidade total*. Florianópolis: Insular, 1996.

Recebido em: 21 nov. 2022.
Aceito em: 1.º dez. 2022.

VALIDAÇÃO DE INDICADORES PARA AVALIAR O DESEMPENHO DA GESTÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)¹

Fábio Iser*, Rodrigo Bruno Zanin**

RESUMO

Os indicadores de desempenho são ferramentas metodologicamente formuladas para avaliar o cumprimento de metas e o alcance de objetivos institucionais, sendo, portanto, instrumentos de avaliação, a qual por sua vez é componente do processo de planejamento estratégico. Assim, este trabalho visa validar um conjunto de indicadores para avaliar as ações de gestão do ensino de graduação propostos para uso na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, do tipo exploratória e estudo de caso. O processo de validação foi realizado por meio da avaliação de uma amostra composta por cinco especialistas conhecedores tanto da dimensão ensino de graduação quanto da realidade institucional da referida universidade. O resultado da validação apontou alguns critérios apresentados na literatura específica sobre o tema como não sendo considerados importantes para a instituição em análise.

Palavras-chave: ensino superior; indicadores de desempenho; avaliação institucional; gestão universitária.

VALIDATION OF INDICATORS TO EVALUATE THE PERFORMANCE OF UNDERGRADUATE COURSE MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ABSTRACT

Performance indicators are methodologically formulated tools to assess the achievement of goals and achievement of institutional objectives, being, therefore, assessment instruments, which in turn are a component of the strategic planning

¹ Este trabalho foi apresentado no XIII Congresso de Administração, Sociedade e Inovação (CASI), em maio de 2021, no Rio de Janeiro.

* Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Técnico Educacional da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). ORCID: 0000-0001-7505-3041. Correio eletrônico: fabio.iser@unemat.br.

** Doutor e Mestre em Ciências Cartográficas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Titular da UNEMAT. ORCID: 0000-0002-4990-0056. Correio eletrônico: rodrigo.zanin@unemat.br.

process. Thus, this work aims to validate a set of indicators to evaluate the management actions of undergraduate education proposed for use at the Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). This is an applied research, exploratory and case study type. The validation process was carried out through the evaluation of a sample composed of five experts who knew both the undergraduate teaching dimension and the institutional reality of the aforementioned university. The validation result showed some criteria presented in the specific literature on the subject, as not being considered important for the institution under analysis.

Keywords: *higher education; performance indicators; institutional assessment; university management.*

VALIDACIÓN DE INDICADORES PARA EVALUAR EL DESEMPEÑO
DE LA GESTIÓN DE CURSOS DE GRADUACIÓN
EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (IES)

RESUMEN

Los indicadores de desempeño son herramientas formuladas metodológicamente para evaluar el cumplimiento de metas y el logro de objetivos institucionales, siendo, por tanto, instrumentos de evaluación, que a su vez es un componente del proceso de planificación estratégica. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo validar un conjunto de indicadores para evaluar las acciones de gestión de la docencia de pregrado propuestos para su uso en la Universidad del Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Se trata de una investigación aplicada, exploratoria y de estudio de caso. El proceso de validación se realizó a través de la evaluación de una muestra compuesta por cinco especialistas que conocían tanto la dimensión docente de pregrado como la realidad institucional de la referida universidad. El resultado de la validación señaló algunos criterios presentados en la literatura específica sobre el tema como no considerados importantes para la institución bajo análisis.

Palabras clave: *educación superior; indicadores de desempeño; evaluación institucional; gestión universitaria.*

1 INTRODUÇÃO

A gestão de Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as públicas, se mostra uma atividade de alto nível de complexidade. A transição do modelo de gestão burocrático para o modelo gerencial iniciada na gestão pública brasileira na década de 1990 trouxe para a gestão universitária uma série de novas abordagens e metodologias de gestão, dentre elas o planejamento estratégico (ANDRIOLA, 2008; PASCUCI *et al.*, 2016).

O planejamento estratégico é um processo contínuo e sistematicamente organizado, cujo objetivo é preparar a organização para o futuro, seja projetando meios necessários para seu crescimento, ou para enfrentar possíveis crises base-

ando-se na compreensão do seu ambiente interno e do meio em que está inserida (ANDRIOLA, 2014; SANTOS *et al.*, 2019).

O processo de planejamento estratégico gera alguns produtos, como por exemplo, a criação ou atualização da identidade organizacional (missão, visão e valores), diagnóstico do ambiente interno e externo, objetivos estratégicos, táticos e operacionais, e suas respectivas metas (CHIAVENATO; SAPIRO, 2003; OLIVEIRA, 2018; SILVEIRA; LUNKES, 2018). Dentre as fases do planejamento estratégico, uma das mais importantes é a avaliação. De acordo com Andriola e Araújo (2018) a avaliação consiste em valorar as atividades executadas. Quando aplicada ao planejamento estratégico a avaliação consiste em acompanhar os resultados das ações realizadas (ALDAY, 2000; REIS 2019). A avaliação assume a status de processo crítico no planejamento estratégico porque o processo decisório necessário para que se alcancem os objetivos pretendidos requer qualidade e agilidade das informações (ALVES, 2011; CUNHA, 2018; GALVÃO; CORRÊA; REIS, 2019).

Para a finalidade da avaliação, o uso de indicadores de desempenho permite que a mensuração seja realizada de forma objetiva. Embora os indicadores de desempenho sejam ferramentas de avaliação com alcance limitado, possuem ao seu favor duas características positivas: a) caráter sintético e b) capacidade de auxiliar o processo decisório (ANDRIOLA, 1999; ANDRIOLA, 2000; ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018). Ainda sobre o uso de indicadores de desempenho na avaliação de planejamentos estratégicos, Reis (2019) afirma que a utilização de indicadores de desempenho é uma peça-chave para se medir resultados que auxiliam no controle e na avaliação do planejamento estratégico, contribuindo assim, para melhorar o desempenho das organizações (ANDRIOLA, 2004b).

Com base no exposto compreende-se, portanto, que, para que o planejamento estratégico possa trazer os resultados pretendidos é necessário que as ações sejam avaliadas durante a implementação e no decorrer dos prazos estabelecidos para cada meta (ANDRIOLA, 2004a; ANDRIOLA, 2014). Neste sentido, o uso de indicadores de desempenho é uma ferramenta metodologicamente estruturada que permite a objetiva obtenção de informações úteis ao processo decisório (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018a, 2018b).

No contexto da íntima ligação entre planejamento estratégico com a avaliação e os indicadores de desempenho, observa-se o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A UNEMAT é uma jovem universidade estadual criada com o propósito de levar o ensino superior do interior para o interior. É pioneira na oferta de ensino superior específico a povos indígenas, presente em 42 municípios através do ensino regular e modalidades diferenciadas de ensino, e é a única universidade estadual de Mato Grosso (UNEMAT, 2018a, 2018b).

O planejamento estratégico da UNEMAT, realizado com a participação da comunidade acadêmica, chamado de Planejamento Estratégico Participativo (PEP), contempla a década de 2015-2025. O conjunto de indicadores quantitativos presentes no livro do PEP, propostos para acompanhamento do nível de alcance dos objetivos do planejamento estratégico, tratam do corpo docente, corpo discente, corpo técnico, e financeiro. No entanto, dos 24 indicadores constantes, 12 tratam de informações relacionadas ao corpo docente (UNEMAT, 2018a). Dada à complexidade organizacional de uma universidade, é possível intuir que o conjunto de indicadores de desempenho apresentado não trata todas as informações rele-

vantes para o processo de gestão e alcance dos objetivos institucionais (ANDRIOLA; OLIVEIRA, 2015; ANDRIOLA; SULIANO, 2015). Além disso, ao analisar os objetivos propostos para graduação no planejamento estratégico da UNEMAT, verificou-se que estes não eram claros o suficiente e não foram fixadas as metas. A título de exemplo, os objetivos presentes no PEP relacionados à graduação são “[...] melhorar a assistência estudantil [...]”, “[...] definir ações de combate à evasão [...]” e “[...] fortalecer as políticas de ingresso, permanência, conclusão e qualidade discente [...]” (UNEMAT, 2018a, p. 69). Neste contexto, surgiu o questionamento: Quais são os indicadores de desempenho quantitativos adequados para mensuração do desempenho do ensino de graduação da UNEMAT?

Sendo um recorte da dissertação *Proposição e validação de um conjunto de indicadores de desempenho para a Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT)*, o objetivo do presente trabalho é apresentar os resultados da validação preliminar de um conjunto de indicadores de desempenho proposto para aferição do desempenho institucional da UNEMAT na dimensão ensino de graduação.

Considera-se o presente estudo relevante, pois aborda uma lacuna na produção de conhecimento acadêmico relacionada à construção de indicadores de desempenho. Ao consultar o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os termos “[...] proposição de indicadores de desempenho [...]”, e “[...] construção de indicadores de desempenho [...]”, foi encontrado apenas um trabalho publicado no ano de 2019, o qual trata do processo de construção de indicadores de desempenho voltados para avaliar processos de aquisição de uma universidade pública por meio de pregões eletrônicos (ANDRIOLA; GOMES, 2017). Assim, no âmbito acadêmico, pode contribuir com adensamento científico sobre o tema.

2 INDICADORES DE DESEMPENHO

A definição do que são os indicadores de desempenho podem apresentar algumas variações. Indicadores são parâmetros para medir ou revelar aspectos de uma determinada realidade a partir da relação entre variáveis. Possuem como funcionalidade o estabelecimento de parâmetros para avaliação, e geram informações que auxiliam na tomada de decisão (BOYNARD; NOGUEIRA, 2015; MINAYO, 2009). Já o conceito de desempenho trata da relação entre os esforços empreendidos e os resultados propostos. Assim, a mensuração do desempenho trata de verificar a capacidade de alinhamento de esforços para o alcance dos resultados propostos, levando em conta a presunção de que não pode haver resultado sem alinhamento de esforços, e que esforços desalinhados resultam em desempenho apenas por acaso (ARAÚJO; ANDRIOLA; COELHO, 2018; BRASIL, 2009a). Assim, para o entendimento do conceito de indicador de desempenho, pode-se considerar a definição apresentada por Bittencourt (2004, p. 50):

Indicadores de desempenho, portanto, são aproximações à realidade multidimensional da gestão, fornecendo uma boa visão acerca do resultado que se deseja medir, desde que, sempre receba dos seus usuários uma interpretação compatível com o contexto em que estão inseridos.

Bittencourt (2004) ressalta que existe diferença entre medição de desempenho e uso de indicadores de desempenho. Segundo o autor, enquanto a medição de desempenho tem característica unidimensional, o uso de indicadores se caracteriza por ser mais complexa utilizando de múltiplas dimensões. Trzesniak (2014) aponta que, quanto menor for a subjetividade, e mais aperfeiçoado for o processo de mensuração, mais confiável será seu resultado, tornando o indicador uma medida perfeitamente adequada. Indicadores de desempenho são, por tanto, ferramentas metodológicas concebidas para mensurar a capacidade de uma organização em alinhar seus esforços para alcançar objetivos determinados. Portanto, os indicadores de desempenho são utilizados no processo de avaliação, etapa integrante do planejamento estratégico (ARAÚJO; ANDRIOLA; CAVALCANTE; CORREA, 2019).

Indicadores de desempenho devem estar diretamente relacionados com a orientação estratégica da instituição. A partir da missão são identificados os objetivos estratégicos, os quais tornam claros os produtos e subprodutos gerados pela organização. Com base nos produtos e subprodutos são definidos os indicadores de desempenho e formuladas as metas a serem assumidas (ARAÚJO, 2015; BITTENCOURT, 2004; BRASIL, 2009b). Neste sentido, os indicadores quantitativos são importantes instrumentos para a definição de valores de referência, tanto internos, quanto externos, ambos relacionados às metas. Os valores de referência internos se referem ao progresso da organização no alcance de suas metas definidas. Já os valores de referência externos se referem a padrões de excelência, geralmente definidos por órgãos reguladores (TRZESNIAK, 2014).

Os indicadores de desempenho necessitam de interpretação compatível com o contexto em que estão inseridos. Assim, somente passam a ter significado quando comparados aos valores de referência num processo de avaliação de desempenho (BITTENCOURT, 2004). Em virtude disso, entende-se que o resultado obtido através de um indicador de desempenho poderá ser interpretado tendo em mãos uma série histórica, resultados de outras organizações do mesmo segmento de mercado, ou valor determinado por órgão regulatório.

A construção de um conjunto de indicadores de desempenho é aplicável a qualquer organização pública ou privada. Trata de uma atividade complexa, visto que é necessário um extenso trabalho de análise de fatores e cumprimento de etapas para que o resultado deste processo seja um conjunto de indicadores bastante robustos, confiáveis e que represente de fato o objeto avaliado. Conforme Brasil (2009a), a construção dos indicadores é composta por 10 etapas cruciais as quais são apresentadas na Figura 1.

As etapas vão desde a identificação do nível, objetos e dimensão da mensuração até a comunicação dos resultados do desempenho obtido, de acordo com a Figura 1. A seguir, estão descritas cada uma dessas etapas.

Figura 1 – Etapas da construção dos indicadores de desempenho



Fonte: elaborada pelos autores com base em Brasil (2009a).

2.1 Identificação do nível, objetos e dimensão de mensuração

Um indicador, ou conjunto de indicadores, pode ser criado para avaliar um governo ou gestão, uma política pública, uma organização, ou uma unidade organizacional. O passo seguinte é a identificação dos objetos a serem mensurados cuja base é constituída dos produtos essenciais (produtos-chave) para cumprimento da missão da organização (BITTENCOURT, 2004; BRASIL, 2009a).

Por último, é necessário definir qual a dimensão de desempenho é importante e adequada a cada objeto. Segundo Brasil (2009a), as dimensões do desempenho são:

- a) efetividade: trata da relação entre os resultados alcançados e objetivos estabelecidos, e tem relação com o cumprimento da missão da instituição;
- b) eficácia: trata do grau de alcance das metas estabelecidas para determinado período, sem levar em consideração os custos;
- c) eficiência: se dá pela relação entre os resultados obtidos e os custos envolvidos num processo em determinado período;
- d) execução: refere-se à realização das ações conforme foram estabelecidos;
- e) excelência: trata da conformidade com critérios e padrões de qualidade na realização das atividades;
- f) economicidade: se observa através da minimização dos custos dos de uma operação, sem que o padrão de qualidade exigido pelo demandante seja comprometido.

2.2 Estabelecimento de indicadores

A criação de um indicador de desempenho depende de alguns parâmetros. Conforme descrito por Brasil (2009a, p. 47) um indicador de desempenho é composto por cinco componentes básicos:

[...]

- medida: grandeza qualitativa ou quantitativa que permite classificar as características, resultados e consequências dos produtos, processos ou sistemas;

- fórmula: padrão matemático que expressa à forma de realização do cálculo;
- índice (número): valor de um indicador em determinado momento;
- padrão de comparação: índice arbitrário e aceitável para uma avaliação comparativa de padrão de cumprimento; e
- meta: índice (número) orientado por um indicador em relação a um padrão de comparação a ser alcançado durante certo período.

Conforme observado na descrição, os componentes citados permitem que o resultado da mensuração do indicador tenha algum significado dentro do contexto proposto. Neste sentido, Bittencourt (2004) enfatiza que o estabelecimento de um indicador requer a observância de alguns critérios. Brasil (2012) apresenta os critérios centrais para um indicador, os quais são divididos em propriedades essenciais e complementares.

As propriedades essenciais são as que qualquer indicador deve apresentar, as quais são:

- a) utilidade: capacidade de dar suporte ao processo decisório nos níveis estratégico, tático e operacional, e, por tanto, deve basear-se nas necessidades dos decisores;
- b) validade: capacidade de representar a realidade que se deseja mensurar ou modificar;
- c) confiabilidade: deve ser confiável em termos metodológicos, com fontes de dados e processamento reconhecidos e transparentes;
- d) disponibilidade: os dados necessários para cálculo do indicador devem ser de fácil obtenção.

Já as propriedades complementares, embora muito importantes, são passíveis de uma análise *trade-off*. Brasil (2012) explica que dependendo das particularidades da situação ou objeto a ser mensurado, é possível que alguma propriedade não possa ser observada, ou que a escolha de uma propriedade pode ter como consequência a exclusão de outra. As propriedades complementares são:

- a) simplicidade: o indicador deve ser de fácil obtenção, cálculo e comunicação, assim, o indicador deve ser simples o suficiente para que todos os públicos de interesse sejam capazes de compreender seu significado;
- b) clareza: indicadores podem ser resultado da relação de duas variáveis básicas, ou envolver muitas variáveis tornando o um indicador complexo. em ambos os casos o indicador deve ser claro e estar adequadamente documentado;
- c) sensibilidade: capacidade de refletir tempestivamente alterações no ocorridas no ambiente ou objeto estudado;
- d) economicidade: o indicador deve ser factível e economicamente viável;
- e) estabilidade: capacidade de estabelecimento de comparações dos resultados em séries históricas com o mínimo de interferência causadas pelas variáveis;
- f) mensurabilidade: capacidade de ser mensurado sempre que necessário;
- g) auditabilidade: capacidade de verificação da obtenção, tratamento, formação, difusão e interpretação das informações;
- h) desagregabilidade: capacidade de representação regionalizada de grupos demográficos.

A utilização de critérios na escolha de indicadores é necessária para que um conjunto não seja adotado por conveniência, ou por simples preferência dos gestores responsáveis pela sua escolha. No entanto, é comum um indicador proposto não apresentar todos os critérios aplicáveis, condição esta que não impede que um indicador seja utilizado. É necessário, portanto, que seja realizada uma análise global visando definir indicadores minimamente razoáveis (BRASIL, 2010; UCHOA, 2013). Ainda sobre a presença ou ausência de determinados atributos, é necessário observar que o critério mais relevante e indispensável é a representatividade, tratado por Brasil (2012) como validade. Esta afirmação se baseia no fato de que, se um indicador proposto não é capaz de representar adequadamente o objeto a ser mensurada, a presença dos demais critérios se torna irrelevante (UCHOA, 2013).

2.3 Validação preliminar de indicadores

A partir da seleção dos indicadores, o passo seguinte trata da sua validação junto aos públicos interessados, garantindo que o indicador forneça as informações necessárias a todos os *stakeholders* (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2010). A análise de validação se dá com base nos critérios apresentados no tópico anterior. O processo de validação fornece as informações necessárias para a tomada de decisão sobre a implementação, alteração de parâmetros ou exclusão do indicador proposto. Para isso, a validação precisa ser realizada por pessoas que possuam percepção, objetividade e conhecimento da realidade da organização (BRASIL, 2009a; UCHOA, 2013).

2.4 Parametrização dos indicadores

Dentro do contexto tratado, a parametrização de indicadores corresponde à construção de fórmulas, estabelecimento de metas e notas. A fórmula trata da descrição de como o indicador deve ser calculado. As variáveis que a compõe possibilitam que se tenha clareza sobre as dimensões que estão sendo avaliadas. Assim, a fórmula permite que o indicador seja inteligível, interpretado de forma uniforme, compatível com a obtenção dos dados, específico quanto à interpretação dos resultados, e apto em fornecer informações para o processo de tomada de decisão (BRASIL, 2009a). A forma de cálculo e a unidade de medida permitem identificar o comportamento do indicador, podendo variar entre maior-melhor, menor-melhor ou igual-melhor (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2010).

A segunda etapa da parametrização é o estabelecimento de metas. A meta é a representação numérica do que se espera alcançar em um prazo determinado, ou seja, cada meta contém uma finalidade, um valor e um prazo. O terceiro componente da parametrização é a definição da nota do indicador. A nota deve refletir o esforço no alcance da meta acordada, ou seja, representa a relação entre o resultado observado e a meta definida.

2.5 Definição de responsáveis

Os indicadores de desempenho têm ligação direta com os objetivos estratégicos e seus respectivos produtos. Assim como no processo de planejamento é

necessário definir as responsabilidades pela execução de cada plano ou ação, a criação de um indicador de desempenho requer que seja estabelecida a responsabilidade pela sua apuração e divulgação dos resultados. Nesta etapa é definida a periodicidade da mensuração (BRASIL, 2009a).

2.6 Geração de sistema de coleta de dados

A definição da forma como será realizada a coleta de dados referentes às variáveis que compõe o indicador se mostra uma etapa complexa, uma vez que os dados devem ser acessíveis, confiáveis e de qualidade. A forma de coletar os dados varia de acordo com o tempo e os recursos disponíveis, e de acordo com o tipo da informação necessária (BRASIL, 2009a). Wolynech (1990) propõe que sejam utilizados sistemas informatizados sempre que possível visto que a coleta de informações realizada manualmente apresenta baixo nível de confiabilidade. No entanto, Brasil (2010) pondera que o sistema informatizado não precisa ser algo muito complexo, caro e altamente tecnológico, precisa ser apenas funcionalmente útil e agregar valor à análise. Há de se considerar ainda que:

[...] soluções automáticas que consolidam dados de sistemas e mostram os indicadores no formato desejado, em tempo real, com os mais diversos tipos de gráficos são, via de regra, caras, demoram significativo tempo para ficarem prontas e muitas vezes podem ser evoluídas na velocidade exigida pela governança institucional. (UCHOA, 2013, p. 33).

É importante salientar ainda a importância de um banco de dados com informações de períodos anteriores para que seja possível verificar o desempenho em uma série histórica. Embora seja admissível adotar um indicador cujos dados necessários para seu cálculo não estejam disponíveis, é necessário que sejam garantidas as condições para sua obtenção nos próximos períodos, visto que é inaceitável a criação de indicadores que não poderão ter seus valores apurados (MATO GROSSO, 2019).

2.7 Ponderação e validação final dos indicadores

A ponderação e validação final dos indicadores são realizadas junto às partes interessadas. Sua realização é importante para que a escolha do conjunto de indicadores seja relevante e legítima que represente adequadamente os objetos a serem mensurados. Aplica-se em casos em que o número de indicadores propostos é maior que o número desejado pela organização. Tal medida se mostra importante, pois, como em toda e qualquer atividade, a mensuração incide em custos, e, portanto, não é aconselhável que se adote uma grande quantidade de indicadores (BRASIL, 2009a).

2.8 Mensuração do desempenho

A mensuração do desempenho consiste na coleta de dados das variáveis que compõem os indicadores e sua aplicação na fórmula validada nas etapas anteriores.

O valor obtido então é convertido em nota de acordo com a escala específica do indicador (BRASIL, 2009a). No entanto, o valor obtido no indicador ou sua nota precisam ser tratados de acordo com contexto em que estão inseridos para que possam realmente apresentar informações condizentes com a realidade mensurada (BITTENCOURT, 2004).

2.9 Análise e interpretação dos indicadores

A análise e interpretação dos indicadores é uma das etapas de extrema importância, pois é neste momento que o valor numérico obtido através do cálculo do indicador se transforma em informação passível de ser utilizada no processo decisório. Por outro lado, o processo sistemático de monitoramento e avaliação sem a devida interpretação não cumpre seu papel e torna-se apenas uma tarefa que consome tempo e recursos sem gerar retorno para a organização que a promove (BRASIL, 2009a).

2.10 Comunicação do desempenho

A comunicação dos resultados é uma etapa importante por permitir que os vários envolvidos no processo produtivo realizado objetivando o alcance das metas propostas tenham ciência de seu desempenho, visto que os resultados podem ter desdobramentos dentro e fora da organização (BRASIL, 2009a). A esse respeito, Uchoa (2013) informa que é recomendado que os indicadores fossem calculados no menor período aplicável, visto que quando maior for lapso entre as aferições, maior é a impressão de desconexão entre os gestores e o sistema de avaliação. É importante, portanto, que as informações cheguem aos gestores com poder para a tomada de decisão, e, em se tratando de órgãos públicos e governos, o processo de comunicação auxilia no processo de prestação de contas das ações na forma de mecanismo de transparência (BRASIL, 2009a).

3 METODOLOGIA

Em termos metodológicos o presente estudo se caracteriza como pesquisa aplicada, uma vez que busca a aplicação imediata numa determinada realidade, com caráter exploratório, uma vez que o tema é pouco explorado, apresentando dificuldade de formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (GIL, 2008). Quanto aos fins, é do tipo descritiva e quanto aos procedimentos de coleta de dados esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso, o qual busca obtenção de um conhecimento aprofundado sobre poucos objetos em detrimentos da abrangência (NIELSEN; OLIVO; MORILHAS, 2017).

O lócus da pesquisa é a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEMAT. A amostra é não probabilística intencionalmente definida sendo composta por 5 gestores da referida pró-reitoria, e o instrumento de coleta de dados trata de um questionário, a ser respondido *on-line* via formulário eletrônico. Além de apresentar os indicadores, é composto por uma escala de concordância sobre a presença das quatro propriedades essenciais de um indicador: a) utilidade; b) validade; c) confiabilidade; e d) disponibilidade, as quais são apresentadas no capítulo seguinte.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na proposição de indicadores para mensuração de desempenho do Ensino de Graduação foram levados em consideração os principais aspectos relacionados à modalidade de ensino presencial de oferta regular. Por meio da divisão de uma variável por outra foram obtidos vinte e dois indicadores (Tabela 1). Ao serem submetido à apreciação de um conjunto de especialistas foi solicitado que observassem a presença, ou não, das quatro propriedades essenciais de um indicador, a saber, Utilidade, Validade, Confiabilidade e Disponibilidade. Para tal, foi utilizada uma escala de concordância, cujas opções de resposta são: a) Concordo Totalmente; b) Concordo Parcialmente; c) Discordo Parcialmente; d) Discordo Totalmente.

A validação dos indicadores de desempenho foi realizada considerando o percentual de concordância obtido nas respostas coletadas. No que se refere às dez etapas necessárias para construção de um conjunto de indicadores a avaliação apresentada a seguir corresponde à validação preliminar. Neste processo os indicadores que obtiveram percentual igual ou maior a 80% de respostas de “Concordo Totalmente” e “Concordo Parcialmente” foram considerados válidos para uso na UNEMAT.

Tabela1 – Indicadores propostos e resultado da validação

| Indicador Proposto | | Validação | | | | | | | | |
|--|---|-----------|-----|----------|-----|----------------|-----|-----------------|-----|----------|
| Indicador | Funcionalidade | Utilidade | | Validade | | Confiabilidade | | Disponibilidade | | Situação |
| Taxa de oferta de vagas - TOF | Mensurar a variação de oferta de vagas entre diferentes períodos | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | 40% | 60% | 40% | 40% | 40% | 40% | 80% | 20% | |
| Taxa de ocupação de vagas de graduação - TOC | Mensurar o percentual de ocupação das vagas ofertadas | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | 80% | 0% | 80% | 0% | 80% | 20% | 100% | 0% | |
| Taxa de matrícula - TM | Revelar a progressão da quantidade de matrículas entre dois anos subsequentes | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | 80% | 20% | 60% | 20% | 60% | 40% | 100% | 0% | |
| Taxa de concluintes na graduação | Comparar o número de concluintes e alunos matriculados | CT | CP | CT | CP | CT | CP | DT | CP | RP |
| | | 60% | 20% | 40% | 20% | 60% | 20% | 80% | 20% | |
| Taxa de alunos sem matrícula regular - TAG-SM | Revelar percentual de alunos com matrícula trancada | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | 60% | 40% | 60% | 20% | 40% | 60% | 100% | 0% | |
| Taxa de alunos nos cursos noturnos - TAG_CN | Revelar o percentual de alunos nos cursos noturnos | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | 80% | 20% | 80% | 20% | 60% | 40% | 100% | 0% | |
| Taxa de alunos de minorias étnicas - TAG_ME | Verificar o percentual de alunos de minorias étnicas | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | 60% | 20% | 60% | 20% | 60% | 20% | 60% | 40% | |
| Taxa de novos alunos de minorias étnicas - TAG_NME | Revelar o percentual de novos alunos nos cursos noturnos | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | 60% | 40% | 80% | 0% | 60% | 20% | 80% | 20% | |

(continuação Tabela1)

| Indicador Proposto | | Validação | | | | | | | | |
|--|---|-----------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|----|
| | | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | |
| Taxa de alunos oriundos de escolas públicas - TAG_EP | Revelar o percentual de alunos oriundos de escolas públicas | 80% | 0% | 80% | 0% | 80% | 0% | 100% | 0% | AP |
| Taxa de pessoas com deficiência na graduação - TAG_PcD | Verificar o percentual de pessoas com deficiência na graduação | 80% | 20% | 60% | 20% | 60% | 20% | 40% | 40% | AP |
| Taxa de novos alunos com deficiência na graduação - TAG_NPcD | Aferir o ingresso de pessoas com deficiência na graduação | 80% | 20% | 60% | 40% | 60% | 40% | 40% | 40% | AP |
| Taxa de alunos com bolsas de iniciação científica - TAG_IC | Mensurar o percentual de alunos com bolsas IC | 80% | 20% | 60% | 40% | 80% | 20% | 80% | 20% | AP |
| Taxa de alunos com bolsas de monitoria - TAG_BM | Mensurar o percentual de alunos com bolsa monitoria | 40% | 40% | 60% | 40% | 60% | 20% | 60% | 20% | AP |
| Taxa de alunos partícipes de projetos de pesquisa - TAG_PP | Mensurar o percentual de alunos partícipes de projetos de pesquisa | 100% | 0% | 60% | 20% | 60% | 20% | 60% | 20% | AP |
| Taxa de alunos partícipes de reuniões científicas na UNEMAT - TAG_RC | Revelar o percentual de alunos partícipes dos eventos científicos da UNEMAT | 60% | 20% | 40% | 40% | 20% | 20% | 20% | 20% | RP |
| Taxa de alunos em mobilidade internacional - TAG_MI | Mensurar o percentual de alunos da UNEMAT em mobilidade em IES internacionais | 80% | 0% | 100% | 0% | 80% | 20% | 40% | 40% | AP |
| Taxa de alunos em mobilidade nacional - TAG_MN | Mensurar o percentual de alunos da UNEMAT em mobilidade em IES nacionais | 60% | 20% | 100% | 0% | 80% | 20% | 60% | 40% | AP |
| Taxa de alunos em exercício laborar - TAG_EL | Revelar o percentual de alunos trabalhadores | 60% | 40% | 60% | 40% | 60% | 0% | 20% | 20% | RP |
| Relação entre alunos e docentes permanentes - RAD1 | Calcular a quantidade de alunos por professor permanente | 80% | 0% | 100% | 0% | 100% | 0% | 100% | 0% | AP |
| Relação entre alunos e docentes - RAD2 | Calcular a quantidade de alunos por professor | 100% | 0% | 80% | 20% | 80% | 0% | 80% | 20% | AP |

(continuação Tabela1)

| Indicador Proposto | | Validação | | | | | | | | AP |
|--|---|-----------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Relação entre número de exemplares bibliográficos e alunos - RAG_BIB | Calcular a quantidade de livros por aluno | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | |
| | | | | 40% | 40% | 20% | 80% | 20% | 60% | 60% |
| Relação entre número de livros eletrônicos e alunos - RAG_LE | Calcular a quantidade de livros eletrônicos por aluno | CT | CP | CT | CP | CT | CP | CT | CP | AP |
| | | | | 60% | 40% | 40% | 60% | 60% | 20% | |

Legendas: CT – Concordo Totalmente; CP – Concordo Parcialmente; AP – Aprovado; RP – Reprovado.

Fonte: elaborada pelos autores.

Conforme disposto na Tabela 1, dos 22 indicadores propostos apenas 3 (três) não foram aprovados. No entanto é possível observar que dentre os 19 aprovados, ou seja, validados para mensurar o desempenho do Ensino de Graduação na UNEMAT, 3 (três) tiveram baixo desempenho no que se refere à presença da propriedade Validade, visto que o percentual de respostas na alternativa “Concordo Totalmente” foi igual ou menor que 40%. São eles o TOF, o RAG_BIB e o RAG_LE. De acordo com a afirmação de Uchoa (2013) a Validade é uma propriedade indispensável, além de ser a mais importante dentre as demais.

Considerando ainda a Validade como propriedade mais relevante observa-se os indicadores que apresentaram melhor desempenho. São eles: TAG_MI, TAG_MN, RAD1, com 100%; e TOC, TAG_CN, TAG_NME, TAG_EP, e RAD2, com 80% de concentração de respostas “Concordo Totalmente”.

O processo de validação preliminar revelou a necessidade de aprimoramento dos indicadores propostos. Deve-se considerar que mesmo os indicadores reprovados nesta etapa podem ser revisados e adequar-se às características da UNEMAT para que possam vir a ser utilizados. Diante de uma situação de implantação do conjunto proposto o processo natural seria ouvir os especialistas, não mais como avaliadores, mas como participantes do processo de reconstrução dos indicadores, aumentando o nível de conformidade nas quatro propriedades em todo o conjunto.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do processo de validação preliminar apresentado se mostrou bastante relevante visto que, ao considerar os critérios apresentados na literatura específica sobre o tema, indicadores propostos que tratam de questões mais relevantes da graduação tiveram resultado mais baixo que outros menos importantes. A título de exemplo podemos considerar que, sendo a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão uma condição *sine qua non* das universidades, os indicadores TAG_PP e TAG_IC são mais importantes que o TAG_MN. No entanto os dois primeiros tiveram resultado menos expressivo que o TAG_MN na validação preliminar. Esta questão demonstra na prática a importância da propriedade Validade como a mais importante do processo, pois se o conjunto fosse submetido a uma validação final baseada na presença das pro-

priedades essenciais, indicadores que tratam questões fundamentais da graduação poderiam ser preteridos.

Outra questão a ser observada é a importância dos públicos de interesse, no caso deste estudo representado por gestores do ensino de graduação da UNEMAT. A visão de quem possui profundo conhecimento sobre o assunto permitiu a identificação de lacunas nos indicadores propostos. Conforme explicitado na literatura relacionada ao tema observa-se que a construção de um conjunto é uma atividade de complexidade elevada e bastante trabalhosa. No entanto, pelo resultado da validação preliminar foi possível observar que, embora seja um oneroso em termos de tempo, é importante tratar o assunto com seriedade e profissionalismo não deixando de cumprir as etapas necessárias e ouvir os públicos de interesse.

REFERÊNCIAS

- ALDAY, H. E. C. O planejamento estratégico dentro do conceito da administração estratégica. *Revista da FAE*, Curitiba, v. 3, p. 9-16, maio/ago. 2000.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação da aprendizagem: conceitos, dados, problemas e perspectivas. *Psicologia Argumento*, Curitiba, v. 22, n. 39, p. 45-55, 2004a.
- ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004b.
- ANDRIOLA, W. B. Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características. *Educación em Debate*, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 7-14, 2000.
- ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.7, n. 25, p. 355-368, 1999.
- ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 54, p. 203-220, 2014.
- ANDRIOLA, W. B. Propostas Estatais Voltadas à Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica do Período 1983-2008. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 6, n. 4, p. 127-148, 2008.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Potencialidades da avaliação Formativa e Somativa. *Revista Eletrônica Acta Sapientia*, Fortaleza, v. 5, p. 1-15, 2018b.
- ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, p. 645-663, 2018a.
- ANDRIOLA, W. B.; GOMES, C. A. Programa um computador por aluno (PROUCA): uma análise bibliométrica. *Educar em Revista*, n. 63, p. 267-288, 2017.
- ANDRIOLA, W. B.; OLIVEIRA, K. R. B. Autoavaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): meio século de história. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 20, p. 489-512, 2015.

- ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 96, n. 243, p. 282-298, 2015.
- ARAÚJO, A. C. *Avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará (UFC) na perspectiva dos egressos*. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDOC). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2015.
- ARAÚJO, S. A. L.; ANDRIOLA, W. B.; CAVALCANTE, S. M.; CORRÊA, D. M. Efetividade da assistência estudantil para garantir a permanência discente no ensino superior público brasileiro. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 24, n. 3, p. 722-743, 2019.
- ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. A. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): desempenho de bolsistas *versus* não bolsistas. *Educação em Revista*, v. 34, e172839, 2018.
- BITTENCOURT, F. M. R. Indicadores de desempenho como instrumentos de auditoria e gestão, a partir da experiência do TCU. *Revista TCU*, Brasília, v. 102, p. 49-59, 2004.
- BOYNARD, K. M. S.; NOGUEIRA, J. M. Indicadores de gestão em conflito com indicadores de qualidade? lições econômicas para a gestão universitária. *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, Florianópolis, v. 8, p. 237-258, 2015.
- BRASIL. *Guia referencial para medição de desempenho e manual para construção de indicadores*. GESPÚBLICA - Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização. Brasília, 2009a.
- BRASIL. *Indicadores de programas: guia metodológico*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 2010.
- BRASIL. *Indicadores - orientações básicas aplicadas à gestão pública*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 2012.
- BRASIL. *Mapeamento bibliográfico sobre o estado da arte sobre indicadores de gestão*. Brasília, 2009b.
- CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. *Planejamento estratégico*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- CUNHA, C. G. S. D. Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil. *Revista Estudos de Planejamento*, n. 12, p. 27-57, 2018.
- GALVÃO, M.; CORRÊA, H. L.; ALVES, L. Modelo de avaliação de desempenho global para instituição de ensino superior. *Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria*, Santa Maria, v. 4, p. 425-441, 2011. Disponível em: <http://www.spell.org.br>. Acesso em: 26 mar. 2020.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- ATO GROSSO. *Guia metodológico para elaboração de indicadores: orientações básicas para o PPA 2020-2023*. Secretaria de Estado de Planejamento. Cuiabá, 2019.

- MINAYO, C. D. S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudança. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 33, p. 83-91, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 1.º abr. 2020.
- NIELSEN, F. A. G.; OLIVO, R. L. D. F.; MORILHAS, L. J. *Guia prático para elaboração de monografias, dissertações e teses em administração*. São Paulo: Saraiva, 2017.
- OLIVEIRA, D. D. P. R. D. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 34. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- PASCUCI, L.; MEYER JUNIOR, V.; MAGIONI, B.; SENA, R. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. *GUAL*, v. 9, n. 1, 2016.
- REIS, D. B. D. *Controle e avaliação do planejamento estratégico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha*. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2019.
- SANTOS, J. L. *et al.* Elaboração do planejamento estratégico no Instituto Federal de Mato Grosso/Campus avançado Tangará da Serra. *Revista Estudos e Pesquisas em Administração*, Rondonópolis, v. 3, p. 1-6, abr. 2019.
- SILVEIRA, M. D.; LUNKES, R. J. Planejamento estratégico no setor público e sua elaboração em instituições federais de educação. *Revista Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia*, Florianópolis, p. 28-47, 2018.
- TRZESNIAK, P. Indicadores quantitativos: como obter, avaliar, criticar e aperfeiçoar. *Navus - Revista de Gestão e Tecnologia*, Florianópolis, v. 4, p. 5-18, 2014.
- UCHOA, C. E. *Elaboração de indicadores de desempenho institucional*. Fundação Escola Nacional de Administração Pública. Brasília, 2013.
- UNEMAT. *Plano de desenvolvimento Institucional 2017-2021: Patrimônio do povo Matogrossense*. Cáceres: Editora Unemat, 2018b.
- UNEMAT. *Plano estratégico participativo: planejar, participar, concretizar* - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres: Editora Unemat, 2018a.
- WOLYNEC, E. *O uso de indicadores de desempenho para a avaliação institucional*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1990.

Recebido em: 21 nov. 2022.

Aceito em: 1.º dez. 2022.

A COGNIÇÃO SITUADA: UMA NOVA ABORDAGEM EDUCACIONAL

Lúcio Teles*, Zeli Isabel Ambrós**

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo explorar o novo conceito de Cognição Situada e discutir conceitos-chave desta nova abordagem. Os pesquisadores que trabalharam com a Cognição Situada iniciaram este modelo teórico nos anos 1980, particularmente nos trabalhos de Brown, Collins e Duguid (1989), Wenger (1998, 1991), Suchman (1985), Lave (1988a, 1988b), Clancey (1997), Maturana (2001) e Venâncio e Borges (2006). Buscou-se apresentar e discutir as propostas de novos métodos em educação dos pesquisadores desta área. Como metodologia de estudo, fez-se uso de pesquisa bibliográfica em artigos científicos nacionais e internacionais, além de teses de doutorado. Na pesquisa sobre a Cognição Situada, esta é considerada a partir de seu contexto, sua cultura e atividade realizada. Também os conceitos chamados de *4E* são discutidos: *embodied* (corporificado), *embedded* (embutido), *extended* (estendido) e *enactive* (enativo). Esta conceituação permite compreender esta nova abordagem como uma proposta pedagógica para melhorar a qualidade do processo educacional.

Palavras-chave: aprendizagem ativa; cognição situada; aprendizagem corporificada; aprendizagem enativa; aprendizagem estendida.

SITUATED COGNITION: A NEW EDUCATIONAL APPROACH

ABSTRACT

This study has the objective to explore the new concept of situated cognition and to discuss key issues of this approach. Addressing the works of leading researchers such as Brown, Collins and Duguid (1989), Wenger (1991), Suchman (1985), Lave

* Doutor em Educação pela Universidade de Toronto, Canadá. Professor da disciplina Aprendizagem Colaborativa *Online* e Interfaces Estéticas de Colaboração do curso de mestrado e doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). ORCID: 0000-0002-4737-5139. Correio eletrônico: teleslucio@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). ORCID: 0000-0003-1555-501X. Correio eletrônico: zeli.ambros@gmail.com.

(1988a; 1988b), Clancey (1997), Maturana (2001), and Venâncio and Borges (2006) – all advocates of the theory of situated cognition – we sought to explore and discuss the new educational methods proposed by these researchers. We used the methodology of bibliographical research to collect data on national and international scientific articles, as well as on doctoral theses. Situated cognition is addressed in relation to the context, the culture, and the proposed educational activity. Key concepts of this new area known as 4E, embodied, embedded, extended, and enactive are also presented. These new concepts suggested that the situated cognition approach is proposed as a way to foster the development of a new pedagogical proposal to improve the quality of the educational process.

Keywords: *active learning; embodied learning; enative learning; extended learning.*

COGNICIÓN SITUADA: UM NOVO ENFOQUE EDUCATIVO

RESUMEN

Este estudio pretende explorar el nuevo concepto de cognición situada y debatir los conceptos claves de este nuevo enfoque. Los investigadores que trabajan con la cognición situada empezaron este modelo teórico en la década de 1980, particularmente en el trabajo de Brown, Collins y Duguid (1989), Wenger (1998; 1991), Suchman (1985), Lave (1988a; 1988b), Clancey (1997), Maturana (2001) y Venâncio y Borges (2006). Buscamos presentar y discutir las propuestas para nuevos métodos de educación a cargo de investigadores en esta área. Como metodología de estudio, se utilizó la investigación de literatura en artículos científicos nacionales e internacionales, así como en tesis doctorales. La cognición situada se aborda teniendo en cuenta el contexto, la cultura y la actividad educativa que se lleva a cabo. También se discuten los conceptos denominados 4E: embodied (encarnado), embedded (incorporado), extended (extendido) y enactive (enactivo). Esta conceptualización permite comprender este nuevo abordaje como una propuesta pedagógica para mejorar la calidad del proceso educacional.

Palabras clave: *aprendizaje encarnado; aprendizaje incorporado; cognición situada; aprendizaje extendido; aprendizaje enativo.*

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, os métodos de ensino identificados nas unidades escolares existentes reforçam que as inúmeras práticas escolares assumem que o conhecimento pode abstrair-se das situações em que se aprende, corroborando o dualismo cartesiano de separação entre corpo e alma, a partir do qual os alunos aprendem um tipo passivo de conhecimento. Assim, pelo fato de os alunos não explorarem o contexto no qual ocorre o conhecimento, eles não aprendem a aplicá-lo, o que não contribui para uma aprendizagem duradoura. Deste modo, os au-

tores aqui mencionados sustentam que a abordagem da Cognição Situada considera que a mudança dos métodos de ensino consiste em identificar a cultura do conhecimento, suas ferramentas, suas atividades e seu contexto social e que o aprendizado é uma combinação dos fatores em questão, permitindo que os alunos produzam conhecimentos ativos.

Esta pesquisa tem como objetivo examinar em profundidade o conceito de Cognição Situada e discutir os fundamentos desta nova proposta educacional. O presente estudo bibliográfico permitiu tecer algumas considerações acerca da Cognição Situada e sua contribuição para os processos pedagógicos. A abordagem da teoria da Cognição Situada requer uma busca de referenciais teóricos construídos para elucidar o processo de aprendizagem. Entre seus principais pesquisadores, pode-se citar Lave (1988a, 1988b), Brown, Collins e Duguid (1989), Wenger (1988, 1991), Clancey (1997), Maturana (2001), Suchman (1985) e Venâncio e Borges (2006).

2 COGNIÇÃO SITUADA E APRENDIZAGEM

A Cognição Situada é conceituada por alguns como uma teoria da cognição, por outros, como um arcabouço teórico conceitual e, outros ainda, como um sistema cognitivo: teoria da cognição (CLANCEY, 1997); teoria do aprendizado cognitivo ou aprendizagem ancorada (BROWN; COLLIN; DUGUID, 1989); participação periférica legítima (PPL) ou atividade situada (LAVE, 1988a; WENGER, 1988, 1991); cognição distribuída (HUTCHINS, 1996), dentre outros. Embora com diferentes abordagens, todos reconhecem que o conceito de Cognição Situada representa uma nova visão no processo de aquisição dos saberes. O processo cognitivo na Cognição Situada compreende os fenômenos experienciais. Segundo Venâncio e Borges (2006), a realidade passa a ser considerada dependente do observador, sendo o ser humano quem constrói a dinâmica do viver.

O processo de busca do conhecimento é visto por Kulhthau (1991) como uma atividade realizada pelo indivíduo para dar sentido a uma informação ou ampliar o conhecimento sobre um problema ou tópico específico.

Lave (1988a), criadora da teoria da Cognição Situada, define a cognição como um fenômeno social e concebe o processo de aprendizagem como uma elaboração do ambiente sociocultural interativo. Vanzin (2005), buscando sintetizar os trabalhos de Suchman (1985), Brown, Collins e Duguid (1989), Clancey (1997), Lave (1988a) e Hutchins (2000), identifica a Cognição Situada como um sistema cognitivo sociocultural, no qual o conhecimento é criado pela e para a ação.

Maturana (1983) considera o sistema cognitivo humano como um sistema determinado em estrutura, cujos componentes operam dentro de um espaço de configurações do todo, sendo que qualquer configuração compromete todos os componentes. Já Sandberg e Wielinga (1991) apontam que o conceito de Cognição Situada reflete uma grande mudança no pensamento sobre conhecimento, informação, representação e até memória, não sendo limitado ao campo educacional, mas também pertencente ao campo da Inteligência Artificial (IA).

Brown, Collins e Duguid (1989, p. 32, tradução nossa) afirmam que as “[...] situações poderiam ser ditas como coprodutoras de conhecimento através de ati-

vidade. Aprendizagem e cognição, é agora possível defender, como sendo fundamentalmente situadas”.

Para Varela, Thompson e Rosch (1991, p. 9), “[...] a cognição situada define que todo ato cognitivo é um ato experiencial, resultante do acoplamento estrutural e da interação congruente do organismo em seu ambiente”.

Assim, a teoria da Cognição Situada oferece uma importante contribuição para as potencialidades criativas da aprendizagem colaborativa, com o seu caráter multidisciplinar e interdisciplinar, identificando a interdependência entre a cognição compartilhada e a colaboração.

Na perspectiva da Cognição Situada, o potencial criativo não está somente no indivíduo, mas nele, no grupo e no meio concomitantemente. Um dos conceitos derivados da Cognição Situada é o da PPL que, segundo Lave (1988b), tem como ponto de partida, em todo processo de aprendizagem, a participação social do aprendiz em uma determinada cultura ou grupo, indexado em um contexto. A PPL fornece uma estrutura para descrever como os indivíduos se tornam parte de uma comunidade - aspecto fundamental para a Cognição Situada, uma vez que introduz relações socioculturais e históricas de poder e acesso ao pensamento e conhecimento legitimados.

Miller e Gildea (1987), em seus estudos sobre o aprendizado do significado das palavras e seus usos contextualizados, depreendem que o aprendizado de palavras é dependente de um contexto de uso, que é o indexador da palavra, ao invés da conceitualização do dicionário.

Para Palincsar (1986), os estudantes podem, a princípio, ser ineptos no uso do dicionário apropriadamente, mas, em longo prazo, podem utilizá-lo como ferramenta para tratar uma ampla variedade de atividades semelhantes. O uso habilidoso do dicionário e a aplicação apropriada das palavras em diferentes contextos, de fato, é uma bagagem extensiva de conhecimento originada de uma experiência de Cognição Situada na aplicação de palavras.

Winerburg (1991 *apud* BARRENECHEA, 2000), em seus estudos sobre a importância de conceitos abstratos, conclui que as crianças são capazes de generalizar noções que elas aprendem. Nesse ínterim, no processo de aprendizagem os conceitos abstratos e a Cognição Situada não se excluem entre si, mas se complementam. A questão que surge é: em que momento as abstrações conceptuais sobre um dado conhecimento se fazem necessárias, no processo de aprendizagem, e como afetam a habilidade de transferência e generalização da aprendizagem do aluno?

O engajamento em uma comunidade ou grupo alimenta no aprendiz o sentido de pertencimento a ele. O engajamento em um grupo inicia com o desempenho de determinadas atividades que passam a requerer cada vez mais capacidades mais bem elaboradas. Igualmente, aprender significa passar do processo de passagem da condição de aprendiz novato para um determinado grupo em que se situam determinados saberes, para o engajamento em atividades reais. A compreensão do caráter situado da cognição subsidia as ações de descrição e compreensão da dinâmica de interações em sala de aula.

Para Brown, Collins e Duguid (1989), uma teoria de Cognição Situada ajuda a explicar o aprendizado cognitivo. Nos métodos de aprendizado cognitivo, os professores empregam atividades de conhecimento para auxiliar os alunos cons-

truindo um aprendizado duradouro. Todos os conceitos, mesmo os abstratos, estão sempre em construção. Para aqueles autores, “[...] a aprendizagem e a atuação são, como resultado, curiosamente indistintas, aprendendo a ser um processo contínuo, vitalício, resultante de instituições atuantes” (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 34).

O conhecimento, uma vez obtido, é portátil e pode ser transferido para qualquer contexto (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989; LAVE, 1988a, 1988b). Lave (1988b) faz uso da metáfora da caixa de ferramentas, para a qual o conhecimento é concebido como um conjunto de ferramentas armazenadas na memória, carregadas por indivíduos que as tiram da caixa e as usam, onde, posteriormente, elas são guardadas novamente sem qualquer alteração. Aquela autora ainda observa que o “[...] conhecimento na prática é o *locus* dos mais poderosos conhecimentos de pessoas no mundo vivido [...] funcionando como um andaime para a resolução de problemas” (LAVE, 1988a, p. 146, *apud* BARRENECHEA, 2000, p. 146). Logo, o conhecimento adquirido via aprendizagem em um contexto situado é a vida real do conhecimento refletindo os valores dos próprios aprendizes.

Corroborando, Wilson (1993, p. 73) afirma que, na Cognição Situada,

[...] o aprendizado é um evento cotidiano que é social na natureza, porque ocorre com outras pessoas; é dependente de ferramentas porque a configuração fornece mecanismos [...] que ajuda, e mais importante, estrutura o processo cognitivo; e, finalmente é a interação com o próprio cenário em relação a sua natureza social e dependente de ferramentas que determinam a aprendizagem.

Nesse ínterim, os aspectos atividade, conceito e cultura são interdependentes, sendo que por vezes, observa-se a aprendizagem dos alunos contemplando apenas um destes elementos.

Scardamalia e Bereiter (1991 *apud* CESCUN, 2016, p. 43),

[...] postulam que a principal função da educação deveria ser a construção de conhecimentos coletivos mediante a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos, incorporando aprendizagens para o manuseio da informática e alfabetização tecnológicas requeridas na sociedade do conhecimento.

É sabido que o processamento de informações mudou o foco de aprendizagem (BRUNER, 1990). Os sistemas centrais de processamento de computadores buscaram embasamento na Cognição Situada enfatizando as interações entre o aprendiz e outros aprendizes, fazendo uso de ferramentas em tais interações em um contexto sociocultural.

No campo da tecnologia educacional, a Cognição Situada foi adotada como uma ferramenta válida e útil para ensinar, com a qual os aplicativos e *softwares* utilizados melhoram o processo de ensino. A atividade computacional, em relação aos seus subcomponentes cognitivos, tem feito uso de métodos ainda a serem descobertos no cérebro. Ainda no campo da tecnologia tem-se a emersão dos aprendizes cognitivos e das comunidades de prática.

Suchman (1987), em seus estudos sobre a interação homem e máquina, reforça que temos nesta área processos cognitivos, fundamentados na psicologia, e

processos interacionais e circunstanciais, fundamentados em estudos sociais, e que ao projetar uma máquina que responda às ações dos usuários, temos o problema de decidir o significado da ação intencional, para termos uma Cognição Situada.

Wenger (1988, p. 45) apresenta o seguinte conceito de comunidades de prática:

[...] com o tempo, essa aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a busca de nossos empreendimentos como as relações sociais. Estas práticas são, portanto, a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo pela busca contínua de um projeto compartilhado. Faz sentido, então, chamar estes tipos de comunidades de prática.

Comunidades de prática têm sido o foco de atenção de Lave e Wenger (1991), primeiro como teoria da aprendizagem e depois como parte do campo da gestão do conhecimento.

3 CONCEITOS-CHAVE DA COGNIÇÃO SITUADA

A Cognição Situada refere-se a um arcabouço teórico conceitual que trata da cognição sob um ponto de vista contemporâneo e integrado, com diferentes abordagens, quais sejam: Biologia do Conhecer, com Maturana (1997, 2001); Enação, proposta por Varela, Thompson e Rosch (1991); Cognição Situada, apresentada por Clancey (1997); Ecologia da Mente, com Bateson (1972), entre outras. Aqui, o princípio epistemológico fundamental é a existência do organismo em seu ambiente, em que organismo e ambiente constituem uma unidade inseparável, e a dinâmica de interação se dá de modo contínuo e simultâneo.

Na Cognição Situada questiona-se o dualismo cartesiano de separação entre corpo e mente. Tal terminologia foi adotada visando uma nova concepção de cognição, que também faz uso dos termos encarnada, incorporada, enativa, imersa, PPL, aprendizagem cognitiva (*cognitive apprenticeship*) e cognição contextualizada, entre outros. A Cognição Incorporada postula que a mente e o corpo integram como atividade única.

A Universidade Autônoma do México tem um grupo de pesquisa que há mais de dez anos vem pesquisando sobre cognição e suas muitas dimensões de modelagem e explicação no trabalho. Com base em seus estudos agruparam a Cognição Situada em quatro grupos, 4 EA: cognição *embodied* (incorporada/corporificada), cognição *embedded* (embutida), cognição *extended* (estendida) e cognição *enactive* (enativa). A Cognição Situada é sempre relativa a um organismo específico e uma situação concreta, e crescer neste nicho humano tem o efeito de andaimes que moldam as mentes em suas formas mais complexas de expressão. Só podemos alcançar os mais altos níveis de racionalidade e objetividade tornando-nos enculturados no uso de ferramentas, linguagem, escrita, lógica etc.

Na cognição corporificada, pensamos o corpo como expressivo e não um processo mecânico. Corporificada em um contexto, através de artefatos culturais e sustentada pelo andaime de um ambiente sociocultural. A cognição embutida ocorre sempre em um ambiente do contexto do nosso dia a dia, sendo codefinida pelas nossas capacidades corporais e voltada para objetivos e preocupações

atuais, sendo responsável pela interação. A cognição estendida ocorre num ambiente físico ou sociocultural e é responsável pelas previsões. Nosso cérebro é uma máquina de previsões e os cérebros preditivos são pontes de entrada para manter a mente estendida. É responsável pelas nossas interações sociais. Já na cognição enativa) a cognição e consciência emergem da interação incorporada ativa, responsável pela relação entre consciência, ciência, experiência e processos autopoieticos, sendo a continuidade da vida-mente.

Na teoria sociointeracionista o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais (MOREIRA, 1999). Para Demo (2000), o conhecimento é um fenômeno tipicamente dialético, sendo que no futuro, a sociedade do conhecimento adotará providências mais direcionadas à política social do conhecimento, passando a cognição humana a ser compreendida a partir das interações socioculturais. Sobre a questão, Venâncio e Borges (2006, p. 32) atentam que “[...] todo ato cognitivo está situado em um ato experimental”.

Conforme Maturana e Varela (1995), os seres vivos são um sistema fechado informacionalmente e determinados estruturalmente - sistemas nos quais nada que lhes seja externo possa especificar as mudanças estruturais pelas quais passam em consequência de uma interação. Um organismo vive em constante interação com o meio, de forma codeterminada, de modo que o viver de um modula e é modulado pelo viver do outro, constituindo um todo inseparável e imbricável. Esses mesmos autores complementam:

[...] nossa experiência está indissociavelmente amarrada a nossa estrutura. [...] ao examinarmos mais de perto como chegamos a conhecer esse mundo, sempre descobrimos que não podemos separar nossa história de ações - biológicas e sociais - de como ele nos parece ser. (MATURANA; VARELA, 1995, p. 66).

A Cognição Situada define que todo ato cognitivo é um ato experiencial, situado, resultante do acoplamento estrutural e da interação congruente do organismo em seu ambiente. Para Maturana (2001), o mundo vigente depende da estrutura biológica, que especifica o meio em questão, de forma contingente com a dinâmica de mudanças estruturais.

Clancey (1997) colabora com o tema na busca de entender a cognição humana para além da metáfora da mente como um computador. Sua teoria tem como base o fato do pensamento e da ação humana serem adaptados ao meio ambiente. Daí o significado do adjetivo “situada”. Para o mesmo autor, a Cognição Situada “[...] é o estudo de como o conhecimento humano se desenvolve enquanto um meio de coordenação da atividade no momento em que ela ocorre” (CLANCEY, 1997, p. 3).

Conforme Latour (2008), tem-se um corpo (sujeito), um mundo (objeto) e um intermediário (linguagem). A linguagem estabelece as ligações entre o mundo e os sujeitos, e a realidade a respeito das coisas é constituída em concordância com o que se experimenta dela, do ponto de vista sensorial, motor e emocional.

Castro e Sollero-de-Campos (2015, p. 344) asseveram que

[...] a Cognição Situada acredita que todos os fenômenos que acontecem sensorial e emocionalmente também fazem parte destes sistemas vivos que dinamicamente se co-constroem, uma vez que esses elementos

contribuem para a percepção de si, para a formação dos contornos do self e para a articulação dos processos cognitivos.

Para Lave (1988a), a cognição é estruturada por situações, sendo que o conhecimento não é autocontido, mas sim, um produto estruturado pela atividade em que é desenvolvido e implantado. Aqui se deduz que expressões técnicas se tornam problemáticas até que se logrem modos de assegurar sua interpretação, situando sua referência, na qual a linguagem amplamente reconhecida está situada, ao passo que o conhecimento indexa a situação que o produz, sem a qual ele é ininteligível.

Miller e Gildea (1987) descrevem dois estágios sobre o aprendizado. No primeiro, os indivíduos aprendem a palavra, atribuindo-a a uma categoria semântica. E no segundo, as distinções dentro dessa categoria semântica são exploradas à medida que a palavra ocorre repetidas vezes. Tem-se aí um processo dialético infinito, comum a toda atividade, mas que necessita de atividades autênticas para apoiar o seu desenvolvimento.

Conforme Brown, Collins e Duguid (1989, p. 41), o futuro trabalho da Cognição Situada, “[...] a partir das práticas educacionais benéficas, deve, entre outras coisas, tentar traçar um relato entre conhecimento explícito e compreensão implícita”. Estes autores sugerem que uma nova epistemologia pode ser a chave para a melhoria nos processos de aprendizagem situada, embasando formas de assegurar metodologias completamente novas sobre a educação.

Vygotsky e Luria (1979 *apud* GERVAIS; LOYOLA, 2000, p. 17) propõem uma interpretação mais radical da Cognição Situada:

[...] uma teoria da cognição que tenha pretensão de levar em conta a dimensão social, deve primeiro considerar a natureza da atividade que está em causa, e integrar, em seu quadro de análise, não somente uma dimensão cultural e conceitual, mas também um ponto de vista histórico.

Um dos eixos principais da teoria da Cognição Situada é o de que o processo cognitivo não está ancorado somente no cérebro, mas também nos processos corporais e perceptuais, sendo o resultado de múltiplos sistemas acoplados. Conforme Almeida (2014), a cognição estruturada descreve o desenvolvimento da cognição no contexto, se apropriando das abordagens socioculturais.

4 ATIVIDADES DISCENTES NA APRENDIZAGEM SITUADA

Na atualidade, os alunos ainda aprendem um tipo passivo de conhecimento, pois, a forma de ensinar é abstraída da situação real que produziu o conhecimento e, pela falta do conhecimento do contexto onde este é operado, os alunos não sabem depois como aplicá-lo.

Na cultura do aprendizado vigente ainda se tem a separação teórica entre o saber e o fazer. Para a ciência cognitiva tradicional, o conhecimento é um processo que pode ser separado das situações e atividades em curso. Nesse ínterim, os estudiosos que defendem a Teoria da Cognição Situada sustentam que o conhecimento deve ser ensinado em uma visão integrada de seu contexto, sua atividade,

suas ferramentas e sua cultura. O conhecimento deve estar situado no contexto físico e social de uma aquisição e uso.

Os pesquisadores questionam-se: o que sustenta um aprendizado duradouro? Depreende-se que os métodos tradicionais de ensino, isto é, do conhecimento separado do contexto no qual é produzido, não oferta atividades e ferramentas relacionadas à cultura de campo de um dado conhecimento. Tais abstrações conceituais não oferecem um aprendizado duradouro, sendo que o processo tradicional acarreta em uma lacuna nos resultados do aprendizado, isto é, a diferença entre saber a respeito de algo e saber fazer algo. Logo, o conhecimento de um conteúdo é ensinado separadamente de como aplicá-lo e como ele funciona.

As características-chave para a mudança dos métodos de ensino formal vigentes consistem em identificar a cultura de um conhecimento, suas ferramentas, suas atividades e seu contexto social. Tem-se, portanto, a adoção de um novo paradigma para as práticas no ensino formal denominado aprendizagem cognitiva ou Cognição Situada (CESCON, 2016).

As pesquisas atuais nas áreas da Educação, Psicologia e Neurociência, conforme Bacich e Moran (2018), comprovam que o processo de aprendizagem é único, e que cada um aprende o que é mais relevante e que faz sentido para ele, isto é, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Para fomentar uma aprendizagem integradora e significativa é necessário que as ações educativas motivem os estudantes a construir o seu conhecimento, através da contextualização, atribuindo significados ancorados em sua vida.

Tem-se ainda outros questionamentos, quais sejam: a enculturação é essencial para a Cognição Situada ocorrer? Há uma real necessidade da enculturação para que os alunos aprendam a fazer uso de uma ferramenta? Sobre tais questões, Palincsar (1986) sugere alguns objetivos de enculturação, a saber: autopercepção, conhecimento prévio, controle do comportamento, interação social e entendimento de como o aluno deve aprender antes que possa fazer uso das ferramentas com o conhecimento e a habilidade de praticantes experimentados. Destarte, para Brown, Collins e Duguid (1989), o que ajuda a explicar muitas das dificuldades de se cultivar um aprendizado duradouro é a ideia de que grande parte da atividade escolar existe em uma cultura própria.

Em seus estudos etnográficos, Lave (1988b) constata que as escolas tem sua própria cultura e fazem uso de práticas de aprendizagem que não ofertam significados e propostas para o que é aprendido. E ainda, que a cognição envolvida em um problema, bem como sua solução, não deve ser vista separadamente do contexto que a produziu, além de constatar que a atividade autêntica permite ao aluno iniciante o acesso ao mesmo tipo de entendimento que os praticantes.

De fato, estudos de teorias tradicionais em cognição ignoravam o contexto. Houve um crescimento de abordagens que investigam a cognição em contexto. Segundo Lave (1993, p. 7 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 177), as “[...] teorias da Cognição Situada não separam ação, pensamento, sentimento, valor e suas formas histórico-culturais coletivas da atividade localizada, interessada, conflituosa e significativa”. A cognição também se distribui na mente, no corpo, na atividade e nos ambientes socialmente organizados, sendo inseparável da prática social (LAVE, 1988a).

Para Brown, Collins e Duguid (1989), a preocupação principal da escola consiste na transferência do saber absoluto, o que ocorre por meio de uma aprendi-

zagem de conceitos formais e descontextualizados em práticas de ensino cujas ações de saber e de fazer encontram-se separadas. E ainda, segundo estes autores, tanto a aprendizagem como a cognição são fundamentalmente situadas, visto que a aprendizagem está sempre vinculada às atividades, que são passíveis de significado, representações e sentidos nas diferentes culturas. Assim, o aprendiz, no conceito da Cognição Situada, não é alguém que recebe passivamente os conhecimentos que estão no mundo, nem tampouco constrói conhecimentos centrados em si e para si e distante das situações que arquitetam e dão sentido à sua existência.

Destarte, aprender a fazer uso de uma ferramenta envolve muito mais do que pode ser explicado em um conjunto de regras explícitas, e a cultura, tanto quanto a própria ferramenta, determina como uma ferramenta é utilizada, pois, as “[...] ferramentas conceituais refletem a sabedoria cumulativa da cultura na qual elas são usadas e os *insights* a experiência dos indivíduos” (BROWN; COLLINS; DUGUID, 1989, p. 34).

As reflexões acima ao mesmo tempo, constituem-se em dificuldades e desafios para o contexto educacional e para a adoção de novas metodologias de aprendizagem.

5 CONCLUSÃO

A Cognição Situada é uma nova teoria ou abordagem conceitual sobre o modo como se dá a aprendizagem, postulando que a mente e o corpo interagem como atividade única, e que todo ato cognitivo é experimental.

Conforme os autores supramencionados, para que a cognição ocorra e apresente um aspecto duradouro, tem-se a necessidade de que seja situada, isto é, que o saber e o fazer estejam presentes nesta enculturação, em uma visão integrada de seu contexto, sua atividade, suas ferramentas e sua cultura.

As metodologias das dinâmicas para a produção de ideias constituem um campo fértil de investigação da teoria da Cognição Situada. Ali, a realidade é percebida como algo que depende de seu observador. É o ser humano que constrói o seu mundo, na dinâmica de seu viver, incessante e interativo.

A teoria da Cognição Situada desafia novos ensaios sobre as práticas pedagógicas utilizadas nos processos de ensino-aprendizagem vigentes. É uma teoria que postula que o conhecimento é inseparável do fazer, estando este situado em atividades ligadas a contextos sociais, culturais e físicos. O professor passa a ter um novo papel: não mais de dono do saber, mas de estar ativamente envolvido na assistência aos alunos a superar obstáculos, sondando seus limites de compreensão de assuntos difíceis e ajudando-os a administrar a incerteza. E para a ocorrência de tal ação, é preciso requerer um novo currículo, com um *design* instrucional que tenha por base modelos de aprendizado comuns na vida real e um desenho curricular embasado em narrativas contextuais que situem conceitos na prática.

Atualmente, inúmeras estratégias de ensino têm atraído a atenção dos pesquisadores da Cognição Situada, sendo importante situar a cognição na construção do conhecimento em contextos reais, no desenvolvimento de capacidades reflexivas, críticas e alto grau de complexidade do pensamento, em práticas sociais autênticas da comunidade. As metodologias ativas encontram parte de sua fundamentação na presente teoria, quando da aplicação de metodologias, tais como:

análise de casos; aprendizagem com base em projetos; aprendizagem centrada na solução de problemas autênticos; *design thinking*; aprendizagem colaborativa etc., e aprendizagens mediadas pelas novas Tecnologias Digitais da Informação, da Comunicação e da Expressão (TICEs).

Por outro lado, a teoria da Cognição Situada não está isenta de críticas e controversas. Uma das críticas mais comuns é de que os que defendem a Cognição Situada têm dificuldade em conceber o desenvolvimento humano a partir de outro ângulo que não seja o da dimensão cultural, histórica e contextual, na aquisição de saberes, em situações reais de prática. Ao que os “situacionistas” da cognição respondem que, ainda que existam situações em que o estudante possa aprender de forma individual e fora do contexto escolar, estas situações não invalidam a proposta da Cognição Situada que é apresentada como uma proposta pedagógica para a sala de aula.

O debate entre modelos pedagógicos escolares mais apropriados para o melhoramento do processo de aprendizagem na escola deve prosseguir e a Cognição Situada apresenta um sólido leque de conceitos teóricos inovadores como os discutidos aqui e evidências de práticas escolares transformadoras, utilizando o modelo da Cognição Situada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. G. Aprendizagem situada. *Texto livre: linguagem e tecnologia*, v. 7, n. 1, 177-184, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277889234_APRENDIZAGEM_SITUADA. Acesso em: 27 jun. 2020.
- BACICH, L; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARRENECHEA, C. A. Cognição situada e a cultura da aprendizagem: algumas considerações. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 139-153, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n16/n16a10.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2020.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine, 1972.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, jan./fev. 1989. Disponível em: <http://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- BRUNER, J. S. *Acts of meaning*. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- CASTRO, I. F. S. C.; SOLLERO-DE-CAMPOS, F. A virtualidade para a Cognição Situada. *Ciências & Cognição*, 2015, v. 20, n. 2, p. 344-354, 2015. Disponível em: http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/1022/pdf_62. Acesso em: 29 jun. 2021.
- CESCON, E. Cognição situada e aprendizagem em contextos escolares. *Itinerário Educativo*, ano 30, n. 68, p. 37-50, jul./dez. 2016.
- CLANCEY, W. J. *Situated cognition: on human knowledge and computer representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- DEMO, P. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DOWNES, S. *Learning networks and connective knowledge*. National Research Council Canada, 2006.
- GERVAIS, F.; LOIOLA, F. A. Cognição Situada e formação prática para o ensino. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 21, v. 1, n. 39, p. 15-25, 2000.
- HUTCHINS, E. Distributed cognition. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Elsevier Science*, p. 1-10, 2000.
- KROG, G; ROSS, J. *Organizational epistemology*. New York: Martin's Press, 1995.
- KUHLTHAU, C. C. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, New Jersey, v. 42, n. 5, p. 361-371, jun. 1991. Disponível em: <http://bogliolo.eci.ufmg..pdf/br/downloads/kuhlthau>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- LATOURET, B. Como falar do corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre a ciência. In: NUNES, J.; ROQUE, R. (ed.). *Objetos impuros: experiências em estudos sobre a ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2008, p. 38-61.
- LAVE, J. *Cognition in practice*. Boston: Cambridge, 1988a.
- LAVE, J. *The culture of acquisition and the practice of understanding* (IRL report 88-87). Palo Alto: Institute of Research of Learning, 1988b.
- LAVE, J; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MAGRO, M. C. *Linguajando o linguajar: da biologia à linguagem*. 1999. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- MATURANA, H. R. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- MATURANA, H. R. *Cognição, ciências e vida cotidiana*. Trad. e org. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. What is it to see? *Arch. Biol. Med. Exp.*, Santiago, v. 16, p. 255-269, 1983.
- MATURANA, H. R; VARELA, F. G. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas, SP: Editorial PsyII, 1995.
- MILLER, G. A.; GILDEA, P. M. How children learn words. *Scientific American*, v. 257, n. 3, p. 94-97, set. 1987.
- MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. Brasília: Ed. UnB, 1999.
- PALINCSAR, A. S. Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, n. 53, p. 118-124, 1986.
- SANDBERG, J.; WIELINGA, B. How situated is cognition? *Proceedings of the 12th International Joint Conference on Artificial Intelligence - Ijcai*, v. 1, p. 341-346, 1991. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/220814078-How_Situated_is_Cognition. Acesso em: 10 out. 2021.

SUCHMAN, L. *Plans and situated actions*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

VANZIN, T. *TEHCo – Modelo de Ambientes Hipermídia com tratamento de erros, apoiado na Teoria da Cognição Situada*. 2005. 188 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The embodied mind: cognitive science and human experience*. Cambridge: MIT Press, 1991.

VENÂNCIO, L. S.; BORGES, M. E. N. Cognição Situada: fundamentos e relações com a Ciência da Informação. *Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.*, Florianópolis, n. 22, p. 30-37, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11n22p30/362>. Acesso em: 10 nov. 2021.

WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

WILSON, A. L. The promise of situated cognition. In: MERRIAN, S. (ed.). *An updated-on adult learning theory: new directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993, p. 71-80.

Recebido em: 14 maio 2022.

Aceito em: 9 nov. 2022.

AS PRÁTICAS SOCIAIS COMUNITÁRIAS E A CULTURA COMO AFIRMAÇÃO NA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO MST¹

Ângela Maria Bessa Linhares*, Antonio Jeová Moura Sampaio**,
Rodrigo de Souza Oliveira***

RESUMO

O presente artigo consiste em um estudo sobre as Práticas Sociais Comunitárias (PSCs), um componente curricular integrador da parte diversificada do currículo do Ensino Médio na Escola do Campo no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (CE). Partindo da fundamentação de filosofia da práxis, apresentada por Gramsci nos Cadernos do Cárcere, o artigo busca diálogos entre culturas como práticas de significação e aportes teórico-práticos desenvolvidos sobre o trabalho do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Educação do Campo. Nessa interação, o estudo se propõe investigar as PSCs como programa político-pedagógico que contribui para a compreensão crítica da realidade social do território e levanta contribuições sobre a participação dos estudantes na articulação da escola com as lutas do campo. Ao buscar compreender a realidade sob um prisma gramsciano, o artigo traz como contradição a ser superada as adversidades que marcam a educação emancipatória do MST diante da conjuntura de um Estado autoritário. Desse modo, busca avaliar o efeito da experiência do MST na escola a partir das PSCs como instrumental capaz de reverberar junto aos estudantes uma formação crítica e cidadã. Trata-se de um artigo de abordagem qualitativa com investigação em material teórico, tendo como campo empírico a escola contextualizada no assentamento. Dentre os procedimentos, reúnem-se depoimentos de estudantes e educadores da escola, além de revisão bibliográfica e análises que apontam para a produção de conhecimento sobre o MST como constituidor de uma Educação do Campo possível e necessária à população do campo no Brasil.

Palavras-chave: educação do campo; educação do MST; movimentos sociais; cultura e educação.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Doutora e Mestre em Educação. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC) e docente do Mestrado em Saúde Pública da Faculdade de Medicina da UFC. ORCID: 0000-0002-1440-4407. Correio eletrônico: angela.ciranda@hotmail.com.

** Mestrando em Educação Brasileira (PPGE/UFC), graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com especialização em Desenvolvimento Regional Sustentável do Semiárido Cearense e Educação do Campo (UFC), Licenciatura em História pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA). ORCID: 0000-0002-2419-7819. Correio eletrônico: jeovasampaio1@gmail.com.

*** Mestrando em Educação Brasileira (PPGE/UFC), graduado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador bolsista vinculado à CAPES. ORCID: 0000-0003-0150-5580. Correio eletrônico: tembiu@gmail.com.

COMMUNITY SOCIAL PRACTICES AND CULTURE AS A AFFIRMATION IN THE EMANCIPATORY EDUCATION OF THE MST

ABSTRACT

This article consists of a study on the Social Community Practices (PSCs), a integrative curriculum component of the diversified part of the High School of the Rural Public School in the Settlement of Lagoa do Mineiro, in Itarema, Ceará, Brazil. Starting from the foundation of the philosophy of praxis in Gramsci ("Prison Notebooks"), the article seeks dialogues between culture as practices of significance and theoretical-practical contributions developed on the work of the MST in Rural Education. The study proposes to investigate the PSCs as a political-pedagogical program that contributes to the critical understanding of the social reality of the territory and raises contributions on the participation of students in the articulation of the school with the struggles of the countryside. By seeking to understand reality from a gramscian viewpoint, the article brings as a contradiction to be overcome the adversities that mark the emancipatory education of the MST in the face of the conjuncture of an authoritarian State. It also seeks to evaluate the effect of the MST experience at school, based on the PSCs as an instrument capable of reverberating a critical and citizen education. With a qualitative approach and investigation of theoretical material, this article has as an empirical field the school contextualized in the settlement. Among the procedures, there are testimonies from students and educators at the school, bibliographic review and analyzes that point to the production of knowledge about the MST as a constituent of a necessary Rural Education for the rural population in Brazil.

Keywords: rural education; MST education; social movements; culture and education.

LAS PRÁCTICAS SOCIALES COMUNITARIAS Y LA CULTURA COMO AFIRMACIÓN DE LA EDUCACIÓN EMANCIPADORA DEL MST

RESUMEN

El presente artículo consiste en un estudio sobre las Prácticas Sociales Comunitarias (PSCs), asignatura integradora de la parte diversificada del currículo del bachillerato en la Escuela Rural del Asentamiento Lagoa do Mineiro, Itarema (CE). A partir de la filosofía de la praxis, tal y como la presenta Gramsci en los Cuadernos de la Cárcel, el artículo busca un diálogo entre la cultura como práctica de significación y las aportaciones teórico-prácticas al trabajo del MST en la Educación Rural. Por esta interacción, el estudio pretende investigar los PSCs como un programa político-pedagógico que contribuye a la comprensión crítica de la realidad social del territorio y plantea contribuciones sobre la participación de los alumnos en la articulación de la escuela con las luchas del campo. Al tratar de entender la realidad desde un prisma gramsciano, el artículo presenta como una contradicción a superar las adversidades que marcan la educación emancipadora del MST en el contexto de

un Estado autoritario. Por ello, se trata de evaluar el efecto de la experiencia del MST en la escuela, a partir de los PSCs como instrumento capaz de revertir en los alumnos una educación crítica y ciudadana. Se trata de un artículo de abordaje cualitativo, con una investigación basada en material teórico, con la escuela contextualizada en el asentamiento como campo empírico. Los procedimientos incluyen declaraciones de alumnos y educadores de la escuela, una revisión bibliográfica y análisis que apuntan a la producción de conocimiento sobre el MST como una Educación necesaria para el campo de Brasil.

Palabras clave: *educación rural; educación del MST; movimientos sociales; cultura y educación.*

1 INTRODUÇÃO

“Eu antes nunca tinha feito uma música. Depois da revolução, da luta, aí eu achei que era preciso a gente ter alguma identidade nessa história. E aí eu fiz uma música.”

(Chiquinha Louvado).

Ao nos depararmos com essa frase de Dona Chiquinha Louvado, liderança do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) atuante no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (CE), percebemos como a cultura está intimamente ligada às lutas sociais no campo. Trata-se de uma frase extraída de um documentário² que destaca a presença dos saberes tradicionais, das canções, da mística, da cultura, enfim, como parte da tecnologia de enfrentamento do MST ao capitalismo e suas formas de silenciar sujeitos. Assim é que o presente artigo insere-se no âmbito das reflexões do MST sobre Educação do Campo, sendo fruto de um movimento exploratório, calçado no vínculo entre educação, cultura e luta política no processo de formação dos sujeitos sociais. O lugar para onde se olha é uma escola do campo situada no Assentamento do MST Lagoa do Mineiro, em Itarema (CE). Este trabalho aponta para duas vertentes em pesquisas de mestrado em Educação, em curso: uma que nos levará a um estudo sobre a construção da identidade camponesa a partir dos itinerários formativos da base flexível do currículo; e outra que nos levará a um estudo sobre condição juvenil e espaços de participação política, ambas mediadas pela escola do assentamento. Em termos metodológicos, trata-se de pesquisa teórica bibliográfica de cunho qualitativo, tendo como campo empírico a escola contextualizada no assentamento, lugar de onde se escuta e percebe os sujeitos sociais da pesquisa: estudantes, educadores e dirigentes do MST no assentamento.

Desde sua origem, cujos marcos advêm da década de 1980, o MST garante espaço e sentido para a cultura, como parte fundante de sua prática político-pedagógica e discursiva, na efetivação do direito à Educação. Aqui tomamos como ins-

² Documentário “Canções de Libertação – História Cantada da Luta pela Terra no Ceará”, realizado em Itarema (CE), no ano de 2014, por estudantes da Especialização em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo, do PRONERA – Residência Agrária / Universidade Federal do Cariri. Disponível em <https://cutt.ly/qHXvNGD>.

piração a pergunta que nos faz Stuart Hall (1997, p. 16) sobre cultura: “Por que a cultura se encontra no centro de tantas discussões e debates, no presente momento?”. Esse relevo dado à cultura no campo das Ciências Sociais se deve ao fato de que ela constitui práticas de significação, ou seja, “[...] forma sistemas ou códigos de significado que dão sentido às nossas ações” (HALL, 1997, p. 16). Na dimensão do MST, os processos de formação de novos sujeitos sociais disparam subjetividades que, ao logo do tempo, consolidam discursos e afirmam uma cultura que traz o campo como espaço de luta e transformações históricas. Constitui-se, então, como forma de afirmação de um modo de vida e, ao mesmo tempo, como expressão de enfrentamento a outras formas de fazer e pensar o mundo.

Desse modo, consideramos o conceito de cultura como prática de significação às concepções de discurso, que implica na produção subjetiva dentro de um campo de sentidos em disputa. Considerando essa intensa disputa signíca no campo social, escolhemos dialogar o conceito de cultura com a categoria da práxis e seu papel político-educativo (FREIRE, 2011), uma vez que é a partir da compreensão da realidade pelo próprio olhar crítico do sujeito que se dispara o movimento para transformá-la, sendo essa transformação uma prática educativa e um ato político.

É assim que a Educação do Campo objetiva “[...] incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais e comunitários dos camponeses” (CALDART *et al.*, 2012, p. 257). Nesse território discursivo, o MST como sujeito coletivo propõe aos próprios assentamentos a tarefa de produzir seus intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001, 2004), ou seja, formar no próprio território cidadãos para o engajamento político contra-hegemônico. Para isso, articula a questão da terra à de produzir um saber decantado e desenvolvido na luta social do movimento. É com os instrumentos de um conhecimento crítico e capaz de mirar teórica e praticamente a transformação da realidade dos assentamentos, que se dá o desafio de se dar alimento à intencionalidade política ínsita na construção permanente do projeto de vida no campo.

A dimensão cultural está associada ao sentido político-estético da Educação do Campo, definido nas práticas das lutas sociais do MST, que constrói padrões de pensar, sentir e fazer, visando às modificações das condições de vida em comum.

O experienciar da luta social do campo, que carrega a matriz emancipatória do MST, tem sido historicamente potente para disparar processos formativos e emancipatórios (STÉDILE; FERNANDES, 2015). Compreendemos, nesse lugar de conflitualidades e possíveis, que temos um processo que se afirma ao oportunizar a formação de sujeitos sociais e políticos, a partir de suas práticas de luta social. Constituindo também uma cultura da educação, a modalidade Educação do Campo propicia examinar, nos próprios processos educacionais, a criação de si como ser social, manifesta na consolidação de “[...] princípios e modos de ser e viver daqueles que integram o campo” (BRASIL, 2012).

É inegável que a noção de conflito em política não pode ser escamoteada e sabemos que os sentidos dados às ações, palavras e interações, eivados de posições diferenciais, constituem uma totalidade estruturante, que possui uma práxis social em movimento. A conflitualidade no tecido multifacetado de uma cultura, como a de um assentamento do MST, contraposta a um governo autoritário, não paira livremente e seus mecanismos não são tão transparentes. Há, inclusive, a emergência de novos elementos antagônicos à política que rege a governamenta-

lidade dominante, como há uma constante reestruturação interna da prática articulatória do assentamento, também não isenta de conflitualidades. É que, como se sabe, o conflito vige nos campos sociais vários das construções de uma sociedade extremamente desigual, de onde derivam extensas contradições.

Movendo-se na complexidade da Educação do Campo, o MST tem na escola - mas não apenas nela - um espaço teórico-prático onde se vivencia um projeto educativo de emancipação humana que se dá coletivamente, na conexão com o território como lugar de vida partilhada. Objetivamos, assim, uma incisão precisa nas Práticas Sociais Comunitárias (PSCs), um componente curricular integrador da parte diversificada da escola do assentamento Lagoa do Mineiro. Daí, avaliamos as contribuições das PSCs na formação dos estudantes, de maneira a perceber potenciais de intervenção na escola e participação juvenil nas lutas do MST.

Para tal, partimos da compreensão de Freire (2011, p. 52) de que a práxis “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo [...]”, um processo de tomada de consciência que gera mudanças na realidade e transforma o próprio pensamento. Trazemos, portanto, olhares que articulam teoria e prática no âmbito de um projeto de luta coletiva que tem lugar na Educação do Campo que se faz no MST, daí articulando a práxis e a formação política de matriz emancipatória, que se gestam junto a uma crítica da cultura.

Nossos referenciais teóricos estão ancorados em experiências em assentamentos (BARBOSA, 2014; MOLINA, 2012; SOUSA; SILVA, 2018), nas análises da luta do MST feitas por Stédile e Fernandes (2015), por Caldart (2000, 2009) e nos Cadernos de Educação do MST (1996, 2011). No que concerne à filosofia da práxis, à escola unitária e a seu programa educacional, partimos de Gramsci (2001, 2004, 2005), que vinca na educação sua dimensão formadora de novos sujeitos sociais. Desse modo, ensejamos dar elementos para identificar perspectivas que se erigem junto às práticas emancipatórias dos Sem Terra³.

Quanto à teoria crítica, conjugamo-la com a dos movimentos sociais, considerando Arroyo (1999), Gohn (2002, 2012), Caldart *et al.* (2012). Como análise do contexto cearense em perspectiva, trouxemos para o artigo um campo de pesquisa vivo e em movimento, com o olhar de quem se situa como intelectual orgânico no território, a partir de modelos teóricos e operacionais que compõem a morfologia do objeto aqui investigado. Nesse sentido, destacamos as produções de Damasceno (2015), Nascimento (2017), Santos (2016), Silva (2018) e Sousa (2015), além dos documentos fundantes da Escola Francisco Araújo Barros, como o projeto político pedagógico e o regimento escolar, em sua versão mais atual. Somam-se a isso depoimentos de educadores, estudantes e sujeitos do movimento social no território, que trarão para o artigo uma contribuição contemporânea emergindo do campo.

2 PRÁXIS POLÍTICO-EDUCATIVA COMO PRINCÍPIO EMANCIPATÓRIO

Pela epistemologia que nos orienta o pensamento histórico-dialético, calcado nos Cadernos do Cárcere, de Gramsci, pensamos Educação do Campo e suas

³ Preferimos grafar “Sem Terra” ao invés de “sem-terra”, como menção à forma usual praticada nos textos produzidos pelo MST, afinal acreditamos ser a escrita também um dispositivo de afirmação das identidades.

construções teórico-práticas como um conceito que lida com a consciência de mudança de uma realidade a partir da ação dos próprios sujeitos implicados. Aqui, referimo-nos aos estudantes e educadores inseridos na cultura da vida no campo e suas lutas sociais. Avançando na ideia da dialeticidade entre infraestrutura e superestrutura, Gramsci discorre sobre o papel do que nomeia de intelectual orgânico e, a partir dessa reflexão, enuncia conceitos-chave sobre transformação da cultura que enfatizam a historicidade dos sujeitos e suas práticas sociais.

As Práticas Sociais e Comunitárias (PSCs) como componente integrador da parte diversificada do currículo na escola do campo no Assentamento da Lagoa do Mineiro são apresentadas no projeto político pedagógico da escola como estratégia que traz “a realidade camponesa como objeto de conhecimento”. Tal propósito, assumido no documento fundante que rege o trabalho da instituição, demonstra a práxis político-educativa do modo como é sentida pelos que fazem a escola. Nos depoimentos de educadores⁴ da escola, é emblemática a fala sobre as contribuições das PSCs nas lutas do MST:

Através de um veículo formal, que é a educação [...] No chão das escolas aprendem o valor da luta, sua dimensão e importância de transformação real, ali onde começa uma construção mais aprofundada da parte teórica e prática nas lutas (*educador A*).

Na medida em que PSCs têm contribuído com seu papel de fortalecer as identidades dos educandos enquanto sujeitos do campo [...] Eles irão compreender que estão herdando as histórias das lutas e as contradições presentes nesse espaço onde estão inseridos... E onde jovens vão produzir o novo junto aos outros (*educador B*).

A partir de colocações como essas, vemos que as PSCs são colocadas para os jovens do Ensino Médio como dispositivo de apreensão do real, conectada ao campo. Uma práxis político-educativa que ergue o lugar como território discursivo e como espaço de luta partilhada, praticada no laço intergeracional, que reencena o exercício da condição juvenil na produção da vida. Arroyo (1999, p. 14), em sua palestra sobre a Primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, afirmava que o próprio movimento social é educativo. Para ele, a educação “colada ao movimento social” forma novos valores, nova cultura, novos sentidos, que vão constituindo um projeto popular, emancipatório, feito pelas pessoas do campo em conjunto.

Assim, podemos verificar nos processos formativos de natureza crítica e emancipatória, como é Educação do Campo, a concepção da práxis como princípio político-educativo, uma vez que é na relação teoria e prática, vivida como luta e vida partilhada e pensada, que se forma o novo nos sujeitos e seus coletivos. Aqui se alimenta, a partir da prática da Escola do Campo, a perspectiva de enfrentamento à hegemonia do sistema dominante, refletido tanto na governamentalidade

⁴ Ao longo do artigo destacaremos depoimentos de educadores, estudantes e lideranças comunitárias que atuam na Escola e no MST no Assentamento Lagoa do Mineiro. São depoimentos gerados a partir de questionários que aplicamos como parte da metodologia da pesquisa, detalhada na sessão específica deste artigo. Preferimos manter os depoimentos de forma impessoal, portanto não serão mencionados os nomes dos respondentes.

quanto no capital privado dos grandes empreendimentos que ameaçam a cultura camponesa.

2.1 A escola como campo da luta: o campo como parte da escola

Em sua sistematização da perspectiva do MST, Caldart (2002), ao considerar a Educação do Campo, trata-a como uma educação construída a partir de seus sujeitos – os trabalhadores do campo e suas especificidades –, que refletem sobre trajetórias de lutas de suas organizações e vinculam-na aos interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses. Para a autora, a Escola do Campo nasce da radicalidade da *Pedagogia dos Movimentos Sociais* do campo, afirmando que “educação é mais do que escola”, e, ao vincular-se às lutas sociais empreende o devir da humanização junto à comunidade escolar e ao território da vida. Esse posicionamento reforça a luta pela terra, pelo trabalho e sua desalienação, pela democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela soberania alimentar, pela participação política e defesa do meio ambiente. Em sua essência crítica, propõe mudanças estruturantes na forma e conteúdo do que se pretende com uma política pública, ao passo que se afirma como uma. Ao ser vivida como reflexão coletiva, a práxis político-educativa refigura os seres como sujeitos históricos, uma vez que se manifesta como pedagogia emancipatória, já que sujeitos historicamente cindidos se recompõem como agentes de transformação social, atentos aos seus mundos de vida e trabalho, ao ser vivida como reflexão coletiva reconfigura os seres como sujeitos históricos.

Ora, a filosofia da práxis já vinha constituída desde as primeiras décadas do século XX, nos estudos e na atuação de Gramsci (2001), especialmente com a referência da Escola Unitária⁵, ou ainda com a ideia de “centro cultural unitário”, ou seja, um programa educacional e cultural que procurava desenvolver métodos e práticas de formação crítica e propiciassem aos trabalhadores dos anos de 1930 alternativas às tendências hegemônicas do capitalismo. Para além de uma formação cidadã, Gramsci propunha para a Escola Unitária um programa revolucionário que deveria servir de guia para o fomento de um tipo de centro de cultura alinhado à luta ideológica, objetivando com isso criar caminhos para os trabalhadores saírem da coisificação e da subalternidade. Esse programa precisaria ter uma referência filosófica para orientar a emancipação, no sentido de confronto ideológico, seja frente ao senso comum, seja diante das concepções hegemônicas dos dominantes.

Na visão do autor, a hegemonia era composta pela sociedade civil e pela sociedade política, que podem ser compreendidas como dois grandes planos que, para ele, constituíam o “Estado Integral”. Sob esse conceito, o Estado torna-se apto a colocar em funcionamento iniciativas capazes de reproduzir as relações sociais capitalistas, como um mecanismo de dominação ideológica, intelectual e cultural pela classe dominante (GRAMSCI, 2005, p. 84). Em vista disso, Gramsci concebe

⁵ O termo “unitário” relaciona-se à luta para a igualdade social, para a superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados. Ao delinear o termo desse modo, Gramsci assinala que o princípio unitário ultrapassa a escola como instituição e aponta esse princípio para a luta como um todo.

que o movimento intelectual – e cultural, sobremaneira – deve trabalhar a elaboração e a realização do programa educacional para a emancipação, de maneira a fazer operar uma “contra-hegemonia”, para usarmos um termo gramsciano. É nesse sentido que Gramsci percebe a importância tática de um movimento intelectual para difundir novas concepções de mundo que elevem a consciência da classe trabalhadora a se concretizarem em novas práticas, fruto de uma mudança complexa: ético-moral, político-estética e filosófica. Esse movimento dialético de transformação originaria a Escola Unitária e seu compromisso com a educação política contra-hegemônica ao Estado capitalista, via fundamental para efetivar as realizações que operam com o princípio educativo.

Evidente que estamos diante de uma referência latente para a constituição das Escolas do Campo, no Brasil. Sob a referência histórica das escolas emancipadoras gramscianas, podemos destacar o pensamento de Santos (2016, p. 11), que as estuda: “Estas construções e espaços coletivos se contrapõem à lógica gerencial do Estado, que está presente no cerne da organização curricular posta por ele para serem seguidas e cumpridas nas Escolas do Campo”. Assim é que “[...] as Escolas do MST têm se colocado em contraponto quando elaboram e constituem outros meios e situações de aprendizagem [...]”, que resultam em movimentos novos:

Sabemos que parte desta “diferença” na condução e construção da proposta das Escolas do Campo, é em partes provida da própria dinâmica e pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra que tem na sua própria composição identitária, o legado sócio-histórico de travamentos de lutas e encampamentos de demandas e frentes de luta [...] (SANTOS, 2016, p. 2).

A busca pela composição identitária e construções coletivas que se conectam com o engajamento nas ações no território dos assentamentos, destacada por Santos (2016), fica evidente quando ouvimos depoimentos de estudantes da escola do Assentamento Lagoa do Mineiro, sobre atividades escolares no campo e atuação no MST. Destacamos duas falas de estudantes que chamaram atenção durante o trabalho de produção deste artigo:

A mística valeu muito, por ser parte desse processo educativo, onde os alunos fazem uma leitura crítica da sociedade e transformam essa leitura em manifestações artísticas, poéticas e teatrais [...]. A mística se manifesta através de temas do cotidiano da comunidade ou da sociedade em geral.

Com as PSCs, a intenção é tentar trazer as lutas do MST e da comunidade para dentro da escola e mostrar, apresentar isso pras pessoas que convivem na escola: estudantes, famílias e toda a comunidade escolar.

Os depoimentos acima apontam descobertas de Si, mediante aprendizados das artes e da mística sobre o cotidiano vivido. Um repertório sociocultural que abre espaço para as subjetividades e, no movimento espiralado da práxis político-educativa, chega-se às indicações de intervenções públicas, solidárias e da atuação na luta política do MST, promovendo novas reflexões e novas práticas.

A educação no MST medra em meio ao convívio e às contradições que mediam, muito especialmente, acerca da relação da terra e da escola com o Estado (SOUSA; SILVA, 2018). Sabe-se bem que, no Brasil, quando o Estado capitalista empenha-se, por exemplo, no agronegócio em escalada nacional, vemos a tentativa de soterrar as construções inegáveis que se fez na Educação do Campo e no próprio MST. Daí se encampam políticas agrícolas extremamente autoritárias e excludentes, ante as quais nos cabe, junto ao MST, efetivar enfrentamentos.

Historicamente, temos visto que na modernidade a conformação do Estado-nação assentou-se no capitalismo como seu projeto econômico e político-ideológico, o que agudizou antagonismos de classe, presos que estão às relações sociais de reprodução e acumulação do capital. Nesse bojo se vê uma “[...] geopolítica de dominação de dupla natureza: a dominação econômica (dependente-periférica capitalista) e a dominação simbólico-ideológica (que combina elementos da colonização ibero-lusitana e da perspectiva de classe capitalista)” (BARBOSA, 2014, p. 145). Como não há dominação sem que se construam projetos de resistência a ela, a questão da formação do sujeito histórico-político e seu papel na consolidação de um projeto do MST com matrizes emancipatórias passou a ser chave. Nele se insere a necessidade da elaboração de um pensamento educacional e sua prática, sempre mutantes, porquanto o cenário político modifica-se, quando então emergem novas e complexas demandas ao movimento.

Para Gohn (2002), quando escolhemos analisar os movimentos sociais pelo prisma histórico-dialético, depreendemos indicadores dos processos de lutas sociais por transformação das condições existentes nas realidades sociopolítica e cultural do campo. Assim é que vemos o MST constituído como movimento social, que atua dando ênfase à luta dos trabalhadores do campo por socialização do modo de trabalho e dos seus produtos sociais. A maneira como o MST conduziu e conduz esse processo de luta e mobilização social apresenta em si mesmo um caráter educativo. Gohn (2002, 2012) chama a atenção para os processos educativos que são experimentados pelos movimentos sociais, em suas transversalidades, induzindo-nos a ver na sua dimensão política a evidência dos compromissos entre os sujeitos históricos implicados em cada fenômeno social.

2.2 Educação do campo e escola do campo: uma história de afirmações e conquistas

Como nos mostra Silva (2022, p. 58), “[...] a educação oferecida à população agrícola sempre foi marcada pela precariedade e pode ser compreendida como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro [...]”, ou ainda, um processo que se limitou à reprodução da educação urbana ou ao repasse de saberes prontos sem a participação dos sujeitos que ali vivem. A inversão desse modelo é resultado de luta e enfrentamento de pensadores e educadores que, ao longo das últimas três décadas vêm criando a Educação do Campo, impregnando de sentido e de dignidade a formação para a população camponesa, sempre em diálogo com uma determinada tradição pedagógica crítica, vinculada a objetivos políticos de emancipação humana, de luta por justiça e igualdade social (SILVA, 2022).

A partir do final da década de 1990, os movimentos sociais do campo, juntamente com algumas universidades, vêm compondo a urdidura na matriz política e pedagógica do movimento de Educação do Campo. Daí para cá vem acontecendo um movimento novo no campo e na área da educação, pois os sujeitos que a fazem têm buscado se organizar e unificar suas lutas, criando articulações nacionais pelo direito e em defesa da educação do campo (MOLINA, 2012). As Escolas do Campo, então, se tornam ferramenta para avançar na luta por uma nova matriz de formação humana cujo princípio valoriza o território camponês e os sujeitos que nele vivem. Sobre a identidade das Escolas do Campo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), nas suas diretrizes operacionais para a educação básica, afirma que

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (BRASIL, 2002).

Desvelemos um pouco a historicidade dessas conquistas. As Escolas do Campo no Ceará nascem fruto da luta do MST. Em marcha e por meio da ocupação, uma das ferramentas de luta legítima da classe trabalhadora, os Sem Terra do Ceará, em 2007, ocuparam a sede da Secretária de Desenvolvimento Agrário do Ceará (SDA) e, durante as negociações com o governador do Estado, foi conquistada a construção das Escolas do Campo, além de outras demandas do movimento. Iniciava aí a desburocratização dos processos de efetivação desse acordo e a composição do que seria uma política fundamental para a implementação da Educação do Campo no Ceará. Como resultado, em 2010, houve a inauguração da primeira Escola do Campo no estado, no município de Madalena, no local onde houve a primeira ocupação de terra pelo MST em terras cearenses, em 25 de maio de 1989, data que dá nome ao assentamento. A escola recebeu o nome de João dos Santos de Oliveira, o “João Sem Terra”, importante liderança do movimento de reforma agrária no Ceará, que participou da ocupação em 1989.

Fruto de lutas de resistência, já hoje no Ceará dez⁶ Escolas do Campo, situadas do sertão ao litoral, todas em assentamentos da Reforma Agrária no Ceará. Importantes na luta política e social do MST, essas escolas têm sua base na defesa do direito à educação da população do campo, o que implica a luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação e que se pautem em parâmetros de uma educação camponesa (educação “dos” e não “para” os camponeses). O vínculo com a realidade do campo, nas interfaces ciência, trabalho, cultura e lutas sociais, se faz imprescindível e a formação humana da classe trabalhadora, nesse

⁶ São elas: EEM João dos Santos de Oliveira, no assentamento 25 de Maio, município de Madalena; EEM Florestan Fernandes, no assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; EEM Nazaré Flor, no assentamento Maceió, em Itapipoca; EEM Francisco de Araújo Barros, no assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; EEM José Fideles, no assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú; EEM Francisca Pinto, no assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; EEM Patativa do Assaré, no assentamento Santana da Cal, em Canindé; EEM Padre José Augusto, no assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; EEM Paulo Freire, no assentamento Salão, em Mombaça; e EEM Irmã Tereza, no assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim.

sentido, fica vinculada aos direitos ao território camponês e ao que mais se torna necessário para se viver nele digna e coletivamente.

Ao mesmo tempo que são escolas vinculadas ao MST, são escolas de ensino médio da rede pública estadual, sob a gestão da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e, sendo assim, como diz Silva (2018, p. 108): “[...] fazem parte da totalidade da sociabilidade capitalista, submetida, portanto, à sua hegemonia e sendo requisitada, a partir dos seus interesses, a cumprir suas funções na reprodução material e social do capital, com as contradições inerentes a esse metabolismo social e à dinâmica da luta de classes”. O autor ainda destaca que, devido à sua característica mobilizadora e protagônica junto às públicas de educação do campo, bem como ao perfil “conciliador” da gestão estadual, o MST chega a “[...] interferir significativamente na elaboração e implementação dos projetos políticos pedagógicos destas escolas” (SILVA, 2018). Entretanto isso não reflete a conjuntura nacional de desmonte das políticas federais de educação do campo, que vem sendo duramente sucateada nos últimos anos.

Articulando falas de sujeitos da escola sobre possíveis superações dessa contradição, que nos mostra inerente aos espaços de disputa de poder, chamou-nos atenção o depoimento de uma dirigente do setor de educação do MST-CE, que também é uma das primeiras pessoas formandas no Magistério da Terra no Ceará. Ela diz o seguinte:

Nós temos enfrentado na contramão das propostas do capital. O Novo Ensino Médio e a nova BNCC estão no alinhamento ao projeto do capital para educação. No entanto, o nosso entendimento é de construir uma resistência contra-hegemônica, partindo do chão da escola, da coletividade, dos processos. Vamos reafirmando uma educação como processo de formação humana desde as suas matrizes, da história da organização coletiva da luta social, do trabalho e da cultura e também reafirmando a nossa construção coletiva. Então tem sido um processo permanente de luta. Nesse entendimento frente ao Novo Ensino Médio, seguimos defendendo: nós somos contrários à concepção do Novo Ensino Médio. Ele não vem para fortalecer esse nível de ensino e nós vamos continuar com a defesa da Educação do Campo, no caso do ensino médio, como um processo de preparação para a entrada no ensino superior e também para fortalecer nosso projeto camponês, da agricultura camponesa, da reforma agrária popular com base na agroecologia.

Essa fala nos conduz a perceber a Educação do Campo para além de uma modalidade de ensino, isto é, há que se pensá-la como uma lógica que sustenta uma práxis comprometida concretamente com o caráter político do ato de educar e com o (re)conhecimento da luta dos movimentos sociais para sua existência, resistência e afirmação. Articular luta e cotidiano, escola e movimento social do MST implica refletir também sobre o papel da cultura como expressão plural, mutante, contraditória, para sustentar o lugar do sujeito coletivo do MST, quando as vias políticas se fecham.

No bojo dessa luta emergiu a Pedagogia Camponesa Agroecológica que se configura atualmente como uma forma de resistência camponesa que, inclusive, alcança a ambiência latino-americana. Junto a ela se reivindica outra perspectiva

educacional, feita na luta, pois que, mesmo respeitando-se seu pluralismo (as características, por exemplo, de cada assentamento do MST), tem-se unidade de vistas, qual seja, a reflexão sociocultural e política emancipatória do campo. “Assim, a Educação do Campo se contrapõe à imposição do paradigma da cidade como racionalidade unívoca na construção do pensamento e de um *modus vivendi* dos seres humanos na dinâmica da urbe capitalista” (BARBOSA; ROSSET, 2017, p. 36). Essa perspectiva de articulação propicia que processos de resistência e de enfrentamento político nos territórios do MST possam se articular prática e teoricamente, muito particularmente ao pensar o mutante e plural sujeito coletivo do MST.

Conforme os documentos que a norteiam (BRASIL, 1996), a Educação do Campo está representada por um modelo de escola que visa atender às demandas e necessidades da comunidade rural, embora não seja tão naturalmente uma continuidade da educação rural. Sobre esta perspectiva, Molina e Fernandes (2004, p. 36) nos convidam à reflexão ao afirmar que,

Historicamente, o conceito de Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Os tímidos programas que ocorreram para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação; mas prontos para eles.

Desse modo é que a Educação do Campo está posta como um devir em contínuo “estado de luta”, poder-se-ia dizer assim. Ressalta-se, nesse ideário, que

Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 52).

Nessa perspectiva, precisamos entender que a Educação do Campo é constituída intrinsecamente pelos sujeitos que a fazem, sobretudo por trabalhadores da educação e jovens estudantes que ocupam a escola em seu cotidiano. Entendemos, pois, que a Escola do MST é uma Escola do Campo vinculada a um movimento de luta social pela reforma agrária popular no Brasil, e construída com a participação da comunidade, que cria movimentos de diversas pedagogias confluentes. Em suma, o projeto camponês de sociedade e de escola que interesse à classe trabalhadora e às populações do campo.

2.3 Práticas sociais comunitárias como dispositivo de participação popular no programa da escola

As Práticas Sociais Comunitárias (PSCs) foram criadas durante a construção dos projetos políticos pedagógicos das Escolas do Campo como um dos componentes curriculares integradores da base diversificada do currículo do Ensino Médio em todas as Escolas do Campo no Ceará. Na experiência dessas escolas, essa parte da formação foi se construindo no diálogo entre movimentos sociais e Estado (a partir do MST e da Secretaria da Educação do Ceará), agregando à expe-

riência formativa uma parte diversificada, composta por três componentes: Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP), Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e Práticas Sociais Comunitárias (PSCs). Sendo de caráter teórico-prático, esses componentes são realizados em frequência semanal com oito horas de formação por turma, sendo quatro para OTTP, duas para PSCs e mais duas para PEP. Integradas à formação regular das Escolas do Campo, esses componentes funcionam “[...] como elos integradores entre as áreas do conhecimento escolar e a realidade concreta, através da pesquisa, do trabalho produtivo e da intervenção social” (CEARÁ, 2014, p. 58).

Com o cenário do Novo Ensino Médio⁷, e bastantes críticas ao modelo de política de educação imposto através dele, as Escolas do Campo do Ceará buscaram um alinhamento com a Secretaria da Educação do Ceará e decidiram preservar os componentes curriculares integradores da antiga parte diversificada do currículo do ensino médio. Desse modo, ainda que no dia a dia as equipes sigam trabalhando com a nomenclatura anterior, o que eram “componentes curriculares integradores” passam a ser “unidades curriculares”, que compõem os chamados itinerários formativos (anteriormente nomeados como “parte diversificada do currículo”), pelo novo regime. Ficam, assim, mantidas essas formações do mesmo modo que aconteciam antes do advento do Novo Ensino Médio.

Para composição do projeto político pedagógico (PPP) da escola do Assento do MST Lagoa do Mineiro, diferentes agentes foram envolvidos e sua construção foi um verdadeiro processo colaborativo, o que consolida a ideia de buscar sentido comunitário na elaboração de políticas emancipatórias. De acordo com Damasceno (2015, p. 57-58), também integrante da equipe da escola,

A metodologia de construção do PPP envolveu diretamente lideranças das comunidades que compõem o assentamento, principalmente na construção do marco situacional, onde a escrita da história da caminhada contou com a presença das pessoas envolvidas desde o início da luta pela terra, e que com a memória viva trouxeram grandes contribuições, assim como o fortalecimento da ideia de uma escola diferenciada e comprometida com a classe trabalhadora que almeja mudanças a partir da luta, e defendendo essa conquista.

Para Sousa (2015), um lugar privilegiado para vivenciar, dentro do programa escolar, a práxis político-educativa é a base diversificada (ou itinerários formativos), área em que se inserem as Práticas Sociais Comunitárias. Eis aqui, posto na fala dos sujeitos do lugar, o dispositivo pedagógico que traz os saberes da vida comunitária para dentro da Escola:

Salientando a discussão na parte diversificada do currículo - por compreender que esse é o componente que resgata as questões inerentes a vida dos povos do campo, possibilitando um retorno à memória da luta e do lugar, no próprio percurso dos trabalhadores rurais contra o agronegócio, na busca pela Reforma Agrária - a parte diversificada

⁷ Regido pela Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e passou a entrar em vigor em 2022 para os estudantes do primeiro ano.

tem como centro a vida camponesa, seus dilemas, suas conquistas, seus saberes, suas crenças, seus anseios e principalmente seu potencial transformador, ao questionar as imposições do capital nas áreas rurais.

Em função dessa reorganização curricular, a escola passa por algumas “[...] transformações organizacionais, pedagógicas e políticas, no jeito de pensar e propor a escola [...]” (DAMASCENO, 2015, p. 174), justamente no sentido de ampliar o vínculo entre as práticas escolares e a realidade dos sujeitos sociais ali envolvidos, considerando educadores e outros funcionários da escola, estudantes e comunidade, além da presença constante da gestão do Estado e da participação dos movimentos sociais do campo. Naturalmente que essas transformações esbarram em limites institucionais, novos desafios e descobertas frequentes, que geram um processo constante de aprendizado e (re)construção desta experiência de Educação do Campo.

Essa práxis político-educativa que surge em função das PSCs – ou da base diversificada como um todo – reforça o que Caldart anuncia acerca de “[...] uma intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais” (CALDART, 2012, p. 263), e que já nos referimos aqui neste artigo, bem como coaduna com o pensamento de Gramsci sobre a mudança de uma realidade em função da atuação dos próprios sujeitos nela implicados. Trazendo mais uma vez a contribuição de Damasceno (2015, p. 174):

As mudanças e transformações organizacionais nestas escolas acontecem também sob a forma da autogestão e participação dos educandos/as, atuação do Coletivo de Educação do assentamento organizado no MST, tomando as decisões coletivamente, assim como se responsabilizando coletivamente pela implementação desta proposta desafiadora. Desta forma, as mudanças e transformações políticas pedagógica diferenciam esta escola das demais da rede pública de ensino.

A seguir, leem-se dois depoimentos de educadores da escola, quando solicitados a falar sobre o efeito das PSCs na formação do sujeito individual e do sujeito coletivo no território da Lagoa do Mineiro:

As Práticas Sociais Comunitárias estão presentes no cotidiano do educando, seja na escola ou na comunidade como forma de extensão. E a formação do sujeito individual é trabalhada na dimensão de “quem sou”, enquanto sujeito do campo, partindo do reconhecimento do pertencimento ao território camponês. Quando o educando se reconhece enquanto sujeito do seu território ele se vê como um ser coletivo que está presente nas organizações dos trabalhos da comunidade, dos grupos da igreja, do futebol, das ações culturais (grupo de teatro, dramistas, quadrilha, reisado...), presente em seu lugar. Na escola se manifesta na organicidade das turmas (colegiada dos educandos, nos Núcleos de Base, nas unidades produtivas trabalhando matriz formativa do trabalho). (Educador C).

Primeiro vamos entender origens, cultura, em uma busca histórica da nossa comunidade e suas raízes. Procurar criticar e evidenciar em todo esse processo a tentativa de compreensão de nosso passado e das

comunidades. Posteriormente, vamos avaliar onde e como estamos e como chegamos ali; entender valores. (Educador D).

Repara-se como são articuladas múltiplas dimensões dos sujeitos, que são pontos de fuga da unilateralidade de um estudo escolar voltado ao mercado e à hipertrofia do *homo economicus*, criticada por Marcuse (2015):

Depois inventariar esses valores, que explicam a dimensão da sociedade agrária, popular e de luta. Investigar criticamente por diversos ângulos a importância dessa luta de classe e defesa das especificidades, seus valores e sua continuidade. E a partir disso fazer a construção crítica dos valores sociais, garantindo respeito à cultura e sua continuidade. (Educador D).

Em outro momento no campo, vimos expressa a relevância das PSCs e sua conectividade com o MST no assentamento, em depoimentos que se referem ao debate sobre os acontecimentos passados em comparação com os que acontecem no presente, ou sobre as memórias de como foi a luta para o MST chegar onde ele se encontra hoje, ou ainda sobre o que se pode fazer para enfrentar e melhorar a qualidade da vida das pessoas no território.

Pelo que se observa, há um esforço permanente que já constitui uma prática social cotidiana e atravessa a vida em comum, situando a vida da política como política da vida que floresce do lugar, em uma transposição didática de temas da esfera pública para o coletivo dos sujeitos que fazem a escola do MST na Lagoa do Mineiro. Assim, o potencial educativo das PSCs, que gera o novo sujeito coletivo do MST, deve se tornar capaz de distinguir falácias e ilusões ideológicas (SILVA, 2020) em um projeto com as juventudes do campo que destaca o vínculo permanente entre os estudantes, os educadores, a comunidade e a luta no território. São esses os elementos que fazem, no cotidiano da partilha, a cultura da resistência, da afirmação e da consolidação da proposta de Educação do Campo em tempos de unidimensionalidade da sociedade, agenda neoliberal e Estado autoritário.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observância junto às PSCs na Escola do Campo do Assentamento Lagoa do Mineiro, identificamos uma considerável articulação da escola com outras dimensões da vida comunitária, que estimula nos estudantes a compreensão e o engajamento político-filosófico nas práticas socioculturais no território. Viu-se que, no atento olhar à vida partilhada, esse vínculo dos sujeitos sociais com a realidade acontece por essa via de estudo teórico-prático, que alterna vivências da agenda social do assentamento, reflexões críticas em sala de aula e intervenções dos estudantes nos espaços de convivência comunitária. Essa complexidade que dá corpo ao programa das PSCs conduz o processo de formação de tal maneira que os estudantes e educadores se tornam capazes de compreenderem e atuarem na realidade como um devir permanente.

Referimo-nos aqui a um sentido de atuação política que parte da cultura e envolve os processos de subjetivação, afirmando a positividade criadora - o devir

- das intensidades que pedem passagem, das diferenciações de sentido que nos forma e nos motiva a agir. Em Hall (1997, p. 20) vimos que “[...] a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio”. No plano da práxis político-educativa, portanto, a visão da cultura na Educação do Campo cria perspectivas concretas para os trabalhadores Sem Terra, uma vez que cria a intencionalidade educativa de acordo como padrões de relações sociais e formas de produção, alicerçados nas lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Essa participação e a reflexão teórico-prática emergente da luta e da militância não acontecem por geração espontânea, uma vez que são reações diretas a uma mentalidade e a um governo autoritário que não incorpora o projeto do MST, ao contrário, repele, ameaça e se dedica ao seu desmonte. Trazendo para essa conclusão um posicionamento vindo dos sujeitos do assentamento, é possível afirmar que permanecer hoje no assentamento já é uma forma de luta, de enfrentamento a esse desmonte. Organizar-se ali, fortalecer-se com seus pares, estudar e produzir ali o seu conhecimento, os alimentos, as relações sociais, reinventar sentidos e materializar na convivência a luta pela vida coletiva e pelas individualidades é a grande superação da contradição trazida pela ofensiva do Estado brasileiro atual.

Pode-se ver que o programa educacional desenvolvido nessa escola do MST tem suas bases na luta social dos trabalhadores do campo e, conforme consolidado nos documentos fundantes da escola e na verificação junto aos sujeitos sociais ali atuantes - principalmente os jovens estudantes - viu-se que há um comprometimento com a transformação social através de uma práxis político-educativa de enfrentamento à hegemonia e de promoção da dignidade dos sujeitos do campo. É nas PSCs que se identificam as vivências mais voltadas para esse intento. É ali o lugar onde os sujeitos das culturas juvenis se autorizam a aprendizagens de autonomia que derivam de suas vivências cotidianas e de seus devires partilhados. Ali é onde reafirmam sua potência para reflexionar os processos educativos como ato político em permanente movimento, aproveitando-se para isso de legados da resistência histórica dos povos latino-americanos e seus saberes de luta em mais de cinco séculos pela dignidade humana.

Do lugar de vida em comum, o canto de Dona Chiquinha ecoa: “Eu antes nunca tinha feito uma música. Depois da revolução, da luta, aí eu achei que era preciso a gente ter alguma identidade nessa história. E aí eu fiz uma música”. O conhecimento do mundo não se desvencilha do olhar que sonha e perfaz o caminho da sensibilidade. Nele se encontram as juventudes e seus encontros intergeracionais, com seus cantos de luta que se forjam na esperança - cultura emancipatória que viceja na Lagoa do Mineiro.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e Movimentos Sociais (palestra). *In: A Educação básica e o movimento social do campo* / Miguel Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes. Brasília, DF; Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.143-169, jul./dez.2014.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017.

BRASIL. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília, 2012. Disponível em: <https://cutt.ly/lPptZUT>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9394/1996. Disponível em: <https://cutt.ly/KPjOfSF>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO: Documento Orientador*. Brasília, 2013. Disponível em: <https://cutt.ly/TPptN8b>. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002*. Brasília, 2002. Disponível em: <https://cutt.ly/7PjQ78k>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CEARÁ. *Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo, da Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros*. Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema (CE), 2014.

DAMASCENO, Cosma dos Santos. *Contribuições e desafios da Escola do Campo Francisco Araújo Barros para construção do projeto de Agricultura Camponesa do MST - Ceará*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/rPjJ8qt>. Acesso em: 30 jan. 2022.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. *In*:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, M. C. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do Cárcere*. Trad. de L.S. Henriques. Org. de Carlos N. Coutinho e Luiz S. Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 1.
- GRAMSCI, Antonio. *Escritos políticos*. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, p. 15-46, jul/dez. 1997.
- MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade avançada*. Trad. de R. de Oliveira, D. Antunes e R. Cordeiro Silva. São Paulo: Edipro Editora, 2015.
- MOLINA, Monica Castagna et al. *Escola do Campo*. In: CALDART, R. et al. (org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- MST. O projeto político pedagógico das escolas do campo nas áreas de Reforma Agrária do MST: uma construção permanente. *Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST-CE*, n. 1-2, Ceará, 2011.
- MST. Princípios da Educação no MST. *Caderno de Educação*, n. 8 São Paulo, 1996.
- NASCIMENTO, Cicero Danilo Gomes. *Enfrentamentos e conquistas: a educação do campo como reafirmação da luta pelo território camponês no assentamento de reforma agrária Lagoa do Mineiro (Itarema/CE)*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Geografia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú. Sobral-CE, 2017. Disponível em: <https://cutt.ly/XJ7P5b5>. Acesso em: 7 maio 2022.
- SANTOS, José Filho Araújo. As escolas do campo do MST/CE como espaço contra-hegemônico. *I Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci*, 2016, Fortaleza (CE). I JOINGG - Jornada Internacional de Estudos e Pesquisas em Antonio Gramsci, 2016. v. 1. Disponível: <https://cutt.ly/kPzNKT6>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- SILVA, Ana Carolina Nunes. *O valor relativo das ilusões no pensamento de Slavoj Žižek*. Tese (Doutorado em Filosofia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.
- SILVA, Maria Madalena da. Políticas públicas para educação do campo. In: MARTINS, Ícaro Amorim; BASTOS, José Romário Rodrigues; NETO, Patrícia (org.). *Educação do campo no Ceará: conceitos, dimensões e práticas*. Fortaleza: SEDUC, 2022.
- SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Por uma escola do campo: a experiência do MST com escolas de ensino médio em assentamentos de reforma agrária no estado do Ceará. In: GEHRKE, Marcos; HILÁRIO, Erivan; LUEDEMANN, Cecília (org.). *Vozes da resistência III: sobre as práticas educativas nos tempos e espaços ocupados pelo MST*. Guarapuava: Apprehendere, 2018, v. 1. p. 105-136.
- SOUSA, Kamila Costa de. Movimentos sociais e educação do campo: a especificidade do campo presente no currículo. *Anais IV CEDUCE*. Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://cutt.ly/rHQSFmk>. Acesso em: 17 fev. 2022.

STÉDILE, João Pedro, FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente* - a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015.

Recebido em: 23 maio 2022.

Aceito em: 16 nov. 2022.

IDENTIDADE DOCENTE: APONTAMENTOS SOBRE AS MÚLTIPLAS REPRESENTAÇÕES DO *EU*

*Carlos Ian Bezerra de Melo**, *Silvina Pimentel Silva***,
*Isabel Maria Sabino de Farias****

RESUMO

No campo da Educação, as últimas décadas foram marcadas pelo direcionamento das discussões na formação docente à esfera mais subjetiva, compreendendo o professor não mais como mero reprodutor de lições, mas como indivíduo dotado de especificidades que se torna docente através de processos socializadores na profissão. Desse contexto emerge o conceito de identidade profissional docente (IPD), considerado, em linhas gerais, como o resultado - não fixo, mas dinâmico - da imersão do sujeito na docência. Compreendendo que abordar as identidades de professores sem demarcar a base teórica que sustenta e delinea a definição dessa categoria pode acarretar imprecisões ou descontextualizações, este artigo tem por objetivo discutir a IPD a partir do conceito de identidade, sob as óticas sociológica, psicossocial e profissional. O debate proposto intenciona, dessa forma, contribuir com pesquisas sobre identidade docente, considerando a complexidade desse objeto de estudo e demarcando elementos fundantes das discussões sobre processos identitários de professores.

Palavras-chave: identidade profissional docente; processos identitários; formação de professores; socialização docente.

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da UECE no curso de licenciatura em Matemática da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID: 0000-0003-1555-3524. Correio eletrônico: carlosian.melo@uece.br.

** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CED). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID: 0000-0002-5486-3608. Correio eletrônico: silvina.silva@uece.br.

*** Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE) no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CED). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS). ORCID: 0000-0003-1799-0963. Correio eletrônico: isabelinhasabino@yahoo.com.br.

TEACHING IDENTITY: NOTES ON THE MULTIPLE REPRESENTATIONS OF THE SELF

ABSTRACT

The last decades have been remarkable in the field of Education by the direction of discussions in teacher training to the most subjective sphere, understanding the teacher no longer as reproducer of lessons, but as an individual with specificities, who becomes a teacher through the socializing processes in the profession. From this context emerges the concept of teacher professional identity (TPI), considered, in general terms, as the result – not fixed, but dynamic – of the subject’s immersion in teaching. Understanding that approaching teachers’ identities without demarcating the theoretical basis that supports and outlines the definition of this category can lead to inaccuracies or decontextualization, this article aims to discuss TPI from the concept of identity, in the sociological, psychosocial and professional perspectives. Therefore, the proposed debate intends to contribute to research on teacher identity, considering the complexity of this object of study and demarcating founding elements of the discussions on teachers’ identity processes.

Keywords: *teacher professional identity; identity processes; teachers’ training; teacher socialization.*

IDENTIDAD DOCENTE: APUNTES SOBRE LAS MÚLTIPLAS REPRESENTACIONES DEL YO

RESUMEN

En el campo de la Educación, las últimas décadas han estado marcadas por el direccionamiento de las discusiones en la formación docente hacia la esfera más subjetiva, entendiendo al docente ya no como un mero reproductor de lecciones, sino como un individuo dotado de especificidades que se convierte en docente a través de procesos socializadores en la profesión. De este contexto surge el concepto de identidad profesional docente (IPD), considerada, en términos generales, como el resultado – no fijo, sino dinámico – de la inmersión del sujeto en la docencia. Entendiendo que abordar las identidades de los docentes sin demarcar la base teórica que sustenta y perfila la definición de esta categoría puede conducir a imprecisiones o descontextualizaciones, este artículo tiene como objetivo discutir el IPD desde el concepto de identidad, las perspectivas sociológica, psicosocial y profesional. El debate propuesto pretende, por lo tanto, contribuir a la investigación sobre la identidad docente, considerando la complejidad de este objeto de estudio y demarcando elementos fundantes de las discusiones sobre los procesos identitarios de los profesores.

Palabras clave: *identidad profesional docente; procesos de identidad; formación de profesores; socialización docente.*

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

As pesquisas na área da Educação, nas últimas décadas do século XX, inspiradas por estudos nos campos psicológicos e sociológicos, dedicaram-se mais especificamente à formação docente em sua dimensão subjetiva; isto é, passaram a considerar a esfera pessoal e as especificidades dos professores como elementos primordiais na formação, desenvolvimento e trabalho docente. Essa virada epistemológica mostra-se recente no cenário internacional, marcada sobretudo pela publicação do livro “O professor é uma pessoa” (*L’enseignant est une personne*), de Ada Abraham (1984), difundida no contexto brasileiro por Antonio Nóvoa (1992) ao citar o argumento de Jennifer Nias de que “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NIAS, 1991, p. 30).

Em linhas gerais, essa dimensão subjetiva da formação do professor, tão importante quanto a mobilização dos saberes próprios a essa atividade profissional, está diretamente relacionada aos elementos presentes nesse ciclo de socialização e ao processo constitutivo desse sujeito como um todo. Tais aspectos englobam a identidade e a experiência individual, afetiva e emocional do indivíduo, e movimentam a constituição da identidade profissional docente (IPD), foco da análise deste artigo.

A identidade do professor, constantemente feita e refeita, é o que norteia e impulsiona suas práticas e seu percurso profissional, permeando todas as vivências e dando o tom das experiências, dotando de sentidos e significados sua ação, consubstanciando e materializando tanto a compreensão do profissional acerca de sua individualidade, quanto de seu pertencimento à categoria docente, e, ainda, seu entendimento e comprometimento para com a Educação e seus fins.

Este é um aspecto que legitima e reforça a relevância de análises como a que ora se propõe sobre a IPD, seus elementos e processos constitutivos, especialmente no que tange à formação desse profissional, pois conhecer as dinâmicas e nuances dos percursos de como alguém se faz professor é fundamental para que se potencialize os processos formativos de docentes (FARIAS *et al.*, 2014; MELO, 2021). As reflexões anotadas neste escrito, portanto, buscam contribuir nessa direção ao se debruçarem sobre as bases teóricas que sustentam o debate sobre o construto identidade, e, mais especificamente, identidade docente. Em sendo assim, assume como objetivo discutir a IPD a partir do conceito de identidade, sob as óticas sociológica, psicossocial e profissional.

Em termos estruturais, iniciamos abordando a identidade em sua forma social, partindo da noção de socialização de Berger e Luckmann (1985) e das lentes sociológicas de Dubar (2005) e psicossociais de Ciampa (2005). Em seguida, abordamos a identidade em seu espectro profissional, considerando o papel do trabalho no contexto do mundo globalizado. Destacamos, por fim, a IPD em suas especificidades e reverberações no ser/fazer docente, apoiados nos estudos de Pimenta (1999), Marcelo (2009), Imbernón (2010), entre outros.

2 IDENTIDADE SOCIAL OU QUEM SE É PARA O MUNDO DOS HOMENS

Tido como um conceito trivial, amplamente utilizado no cotidiano, é matéria do senso comum que a identidade de uma coisa é aquilo que ela é. Para conhecer

alguém - saber sua identidade - perguntamos: quem é você? Comumente obtemos por resposta: "Eu sou Maria." Eu sou João". Eu sou Alguém. Entretanto, dificilmente essa devolutiva será suficiente se o intuito for, de fato, conhecer esse alguém. O mesmo vale para sua identidade. Afinal, um nome identifica alguém, estipula uma característica do sujeito, mas não é, de todo modo, o que expressa o conceito do que seja sua identidade.

Este simples exemplo evidencia que o conceito de identidade não é trivial como se convencionou pensar, relacionando a identidade de alguém a como ou com o que esse alguém se identifica e é identificado formalmente. "[...] num primeiro momento somos levados a ver a identidade como um traço estatístico que define o ser. O indivíduo aparece isolado, sua identidade como algo imediato, imutável" (CIAMPA, 2005, p. 135). A identidade é vista, assim, como uma característica pré-estabelecida, que representa o ser em sua integridade.

Nossa linguagem cotidiana tem dificuldades de falar do ser como atividade - como acontecer, como suceder. Acabamos por usar substantivos que criam a ilusão de uma substância de que o indivíduo seria dotado, substância que se expressaria através dele. Por isso, quando representamos a identidade, usamos com muita frequência proposições substantivas (Severino é lavrador), em vez de proposições verbais (Severino lava a terra). (CIAMPA, 2005, p. 138).

Este pensamento tem origem no modelo de racionalidade sobre o qual a sociedade contemporânea se edificou. Nosso sistema de interpretação do mundo, fundamentado amplamente nas correntes filosóficas gregas da antiguidade e endossado pela cientificidade do iluminismo, propõe regras lineares e objetivas de apreensão e compreensão da realidade, através das quais buscamos a essência das coisas, sua identidade, de modo cartesiano.

Buscar conhecer a identidade de alguém, no contexto dessa lógica, é desvendar quem é essa pessoa, quais características melhor a definem. Mas afinal, como capturar em elementos a essência de alguém? Aliás, é possível? Por muito tempo estudos de Psicologia dedicaram-se a investigar a identidade humana baseados na concepção de que se trata de um traço estático (ou conjunto de traços estáticos) que define alguém, forjado em algum momento do percurso da vida, e que acompanha o ser até seus dias finais.

Tais manifestações expressam um conceito de identidade cristalizado sob a lógica racional, que implica na simples categorização do ser, a partir de traços apriorísticos exteriorizados. Alguém é aquilo que é, e não pode ser nada além, sob risco de deixar de ser esse alguém. Essa concepção de identidade, todavia, vem sendo colocada em xeque e refutada por estudos há algumas décadas. Esse é, afinal, um tema de interesse não só da Psicologia, mas de áreas como a Antropologia, a Sociologia, a Filosofia, a História e a Educação, entre outras, âmbitos nos quais as pesquisas desenvolvidas tendem a evidenciar que "não é bem por aí" em se tratando do conceito de identidade.

No contexto da sociologia, Berger e Luckmann (1985) desenvolveram um importante estudo sobre a construção social do mundo, em que apontam a sociedade como uma realidade objetiva e subjetiva, construída na relação com o indivíduo. Processa-se, pois, externa e internamente ao homem, decorrendo de sua

concretude e subjetivação. Com base nessa interação dialética, torna-se o sujeito membro da sociedade. Segundo Berger e Luckmann (1985, p. 175),

O processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização, que pode assim ser definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. A socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade.

Tal perspectiva sinaliza, ainda de modo sutil, uma interação entre a realidade social externa ao indivíduo e aspectos subjetivos internos, no contexto da socialização e apreensão do mundo, que conflui na constituição identitária. O esforço dos teóricos é de evidenciar como a realidade é construída na mediação das esferas objetiva e subjetiva, por meio dos processos de socialização, arriscando-se, ainda, a esboçar considerações sobre a construção da identidade. É o que conferimos na seguinte passagem:

[...] a identidade é objetivamente definida como localização em um certo mundo e só pode ser subjetivamente apropriada juntamente com este mundo. Dito de outra maneira, todas as identificações realizaram-se em horizonte que implicam um mundo social específico. [...] Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo. [...] A apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são apenas aspectos diferentes do mesmo processo de interiorização, mediatizado pelos mesmos outros significativos. (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 177-178).

Apontamos para um aspecto primordial relativo à socialização humana e, por conseguinte, à identidade: a interação dialética entre o homem e o mundo. Nos referimos à implicação recíproca do ser social na sociedade, do confronto entre o caráter biológico e social do homem, o qual, ao inserir-se no mundo, transforma-o e é por ele transformado. Afinal, nas palavras de Berger e Luckmann (1985, p. 241), “[...] na dialética entre a natureza e o mundo socialmente construído, o organismo humano se transforma. Nesta mesma dialética o homem produz a realidade e com isso se produz a si mesmo”.

Os autores evidenciado acima assinalam o aspecto social como fundante do homem e de sua identidade, baseado nos processos de socialização pelos quais passa, contrapondo-se ao pensamento que considera o caráter biológico predominante na constituição identitária e toma o sujeito como imune às dinâmicas sociais. Mais especificamente, estes autores associam a construção da identidade pessoal ao processo de socialização primária e a construção da identidade social ao processo de socialização secundária. Destacam, ainda, a internalização de papéis quanto à composição identitária, caracterizando-a como um fenômeno de aprendizagem e apreensão de mundo.

Claude Dubar (1945-2015), referência em estudos identitários, elaborou uma teoria na esteira desse pensamento. Sua principal obra – “A socialiação” – trata

especificamente dos processos de socialização profissional, com vistas à construção das identidades, sobretudo aquelas voltadas às profissões (DUBAR, 2005). Nesse escrito, o autor francês inicia apontando de onde parte sua tese: a dualidade do social. Segundo o autor, a identidade “[...] nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (DUBAR, 2005, p. 136). Baseados nessa afirmativa, compreendemos que

[...] a identidade de alguém é uma representação estável, pois diz respeito à padrões que sintetizam características solidificadas do sujeito, mas também provisória, uma vez que o que foi pode não mais o ser. É individual, pois relaciona-se com a singularidade do indivíduo, sua trajetória de vida e seu eu no mundo, mas também coletiva, pois de maneira igual tem a ver com as relações com e sobre as quais foi erigida. Subjetiva, pois dá-se a partir de questões internas, de processos psíquicos, cognitivos, relacionais e afetivos, e também objetiva pois diz respeito às ações do ser e à sua relação concreta com o mundo vivido. Biográfica, relativa à experiência de vida, e estrutural, enquanto reflexo da dinâmica social vigente. (MELO; SILVA; FALCÃO, 2021, p. 8).

Tal entendimento avança na discussão em torno do tema à medida que assume a divisão interna da identidade, baseada em aspectos psicológicos, e introduz a dimensão subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica. Dessa divisão interna brotam dois conceitos-chave no pensamento de Dubar, oriundos da identidade e que a compõem: a *identidade para si* e a *identidade para o outro*. A primeira diz respeito a aspirações internas, a quem se pensa ser ou deseja ser, enquanto a outra refere-se a projeções externas, estipulações vindas de outrem.

“A divisão do Eu como expressão subjetiva da dualidade social aparece claramente através dos mecanismos de identificação. Cada um é identificado por outrem, mas pode recusar essa identificação e se definir de outra forma” (DUBAR, 2005, p. 137). Essa identificação, que já figurava as discussões de Berger e Luckmann (1985), relaciona-se ao processo de interiorização do mundo e tem por base “[...] categorias socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais, até mesmo idiosincrasias diversas...)” (DUBAR, 2005, p. 137).

Decorre dessa identificação atos de atribuição, relacionados à identidade para o outro, pois visam definir que tipo de homem (ou mulher) se é, e atos de pertencimento, relacionados à identidade para si, pois exprimem que tipo de homem (ou mulher) se quer ser. Dito de outra forma, os atos de atribuição dizem respeito à(s) identidade(s) que os outros, fundamentados nas interações sociais, atribuem ao indivíduo, enquanto que os atos de pertencimento referem-se à(s) identidade(s) as quais o indivíduo reivindica para si, em um movimento de incorporação.

Essas ideias remetem à percepção de que as dinâmicas de identificação passam a interação do eu com o outro, do eu com o mundo. Somente a partir da constituição dessa trama de relações intra e inter identitárias, afinal, é possível

estabelecer aspectos da própria identidade, através dos sentidos e significados atribuídos aos elementos que compõem os processos de socialização. Sinteticamente, “[...] nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro” (DUBAR, 2005, p. 135).

A identidade resulta, assim, de esquemas de negociação identitária entre o processo biográfico, que diz respeito às trajetórias de vida, à identidade para si, a questões intrínsecas à natureza do homem e sua percepção de mundo, e o processo relacional (social), que remete às relações estabelecidas e às instituições que são cenários dessa socialização, à identidade para o outro, e à materialização do homem nesse mundo dos outros, mundo já existente, mundo real.

Tais processos identitários, mesmo heterogêneos, recorrem a um mecanismo comum: a tipificação, que sugere a existência de modelos sociais significativos de identidades, atribuídos e/ou reivindicados ao/pelo sujeito. A tipificação articula-se à noção de papéis sociais, desempenhados no seio das relações em sociedade. Nesse sentido,

A identidade vai, assim, se compondo da articulação sucessiva de diversos papéis sociais com os quais o sujeito se identifica ou estabelece mecanismos contrários à identificação. Os papéis definem a participação dos sujeitos nos processos de interação social. Esses papéis são institucionalizados e legitimados pela ordem de valores vigentes na sociedade. Desta forma, a ordem social tipifica o indivíduo, suas ações e suas formas de agir. O sujeito tipificado interage socialmente através do desempenho de papéis. Esses papéis se distribuem diferentemente pela sociedade através, principalmente, da divisão de trabalho e distribuição social do conhecimento, e vão sendo incorporados através dos processos de socialização. (MELO, 2018, p. 30).

Em suma, a proposição teórica de Dubar sustenta que a identidade não é um traço apriorístico, totalmente conferido pelo âmbito biológico, tampouco um traço determinista estipulado pela sociedade, única e integralmente, como se estivesse o indivíduo inteiramente à mercê das dinâmicas do social. Mas, sim, resultado da negociação e estratégias identitárias de ambas esferas: pessoal e social, biográfica e relacional, interna e externa ao sujeito. “[...] O que está em jogo é exatamente a articulação desses dois processos complexos, mas autônomos: a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (DUBAR, 2005, p. 143).

Outra perspectiva de interpretação das dinâmicas identitárias que ganha destaque em nossa análise é a do psicólogo brasileiro Antonio Ciampa (2005), que traçou sua teoria psicossocial da identidade, estipulando o sintagma identidade-metamorfose-emancipação, cerne de seu estudo, no qual aqui nos detemos.

Ciampa (2005) inicia, assim como nós neste escrito, apontando a tendência de encarar a identidade como um traço estático que define o ser, de onde decorre a primeira categoria de sua teoria, a de personagem. Para o autor, a personagem que ilustra de imediato nossa identidade é resultado da incorporação do que os outros (indivíduos e sociedade) dizem que somos.

Interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem de tal forma que se torna algo nosso. A tendência é nós nos predicarmos coisas que

os outros nos atribuem. Até certa fase essa relação é transparente e muito efetiva; depois de algum tempo, torna-se menos direta e visível; torna-se mais seletiva, mais velada (e mais complicada). (CIAMPA, 2005, p. 136).

É apontado, todavia, que a personagem guarda relação intrínseca com alguma atividade que se cristaliza e coisifica-se sob essa forma. Por exemplo: ao dizer “ela é professora”, estamos dizendo, na verdade, “ela ensina”; o personagem que a identifica é oriundo de uma ação. Ou seja: o que ilustra nossa identidade a priori é predicado de uma atividade, uma ação, embora se assemelhe mais a uma substantivação. “Somos substantivos (sem percebermos que, de fato, estamos sendo o verbo substantivar-se)” (CIAMPA, 2005, p. 186).

Com base na forma de personagem, que é parte do todo da identidade, Ciampa (2005) assevera que a identidade é a articulação da diferença e da igualdade. Ao mesmo tempo que nos diferencia dos outros, singularizando-nos, também nos iguala, enquanto categoria, classe. Ser filho, pai, professor, artista, etc., são traços identitários de igualdade e diferença. É também dessa interpretação apriorística de identidade enquanto personagem, que o autor aponta para sua verdadeira essência: a metamorfose. Sustenta e evidencia que, embora apareçamos frente aos demais como uma substantivação, somos constante mudança, constante transformação, somos metamorfose. Na verdade, nós não somos, nós estamos sendo.

De modo que, quando sustentamos uma personagem, que nos identifica, estamos, na verdade, repondo-a constantemente, aspecto denominado *mesmice*, a qual é “[...] pressuposta como dada permanentemente e não como re-posição de uma identidade que uma vez foi posta” (CIAMPA, 2005, p. 170), o que, de fato, é. Dessa re-posição, da não alteridade, surge o conceito de fetichismo da personagem, que, em linhas gerais, se refere à quando o indivíduo cristaliza sua identidade nessa condição de *mesmice*, o que pode impedir a busca por emancipação.

Até agora, vimos que a identidade é composta por “[...] múltiplas personagens que ora se conversam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alternam [...]”, e, sobretudo, se transformam, se modificam” (CIAMPA, 2005, p. 162). “Essas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam como que modos de produção da identidade. Certamente são maneiras possíveis de uma identidade se estruturar” (CIAMPA, 2005, p. 162).

Outra categoria valiosa à compreensão da teoria de Ciampa (2005, p. 193-194) é a consciência, pois “[...] à medida que vão ocorrendo transformações na identidade, concomitantemente ocorrem transformações na consciência (tanto quando na atividade)”. Perceba o leitor que a consciência é como que a chave para a alteridade da identidade e, por conseguinte, para a emancipação. Por alteridade entendemos o processo de admitir o caráter dinâmico da identidade, a fim de assumi-la enquanto constante metamorfose, não mais permanecendo em estado de *mesmice*, mas, sim, em estado de *mesmidade*, reconhecendo e possibilitando o ser outro em si mesmo (CIAMPA, 2005).

É precisamente nesse sentido que esse autor aponta o sintagma identidade-metamorfose-emancipação. Esta última entendida como a assunção de uma identidade consciente, do ser-para-si, e não mais da re-posição de identidades pressu-

postas, advindas de outrem. Assim, assevera-se em Ciampa (2005), finalmente, que alcançar a identidade é compreender a relação entre indivíduo e sociedade, por isso a necessidade de entendê-la enquanto metamorfose na composição do mundo dos homens, que, igualmente, se transforma a cada instante. Assumir esse movimento identitário é tornar-se homem (ou mulher) no mundo.

As teorias aqui abordadas são, a nosso ver, poderosas ferramentas de interpretação e compreensão do processo de constituição da identidade, do vir-a-ser homem (ou mulher) em sociedade. Reconhecem aspectos em comum nas dinâmicas identitárias, como a materialidade do sujeito e de sua subjetividade em relação ao mundo; a relação dialética entre os âmbitos interno/biográfico/pessoal e externo/relacional/social, que caracteriza a socialização humana; e a historicidade, enquanto aspecto próprio desse processo. Oriundas de áreas distintas, cada uma das teorias, individualmente, desempenha uma análise consistente em torno da temática. Contudo, se combinadas, revelam ainda mais sobre o emergir da identidade e suas nuances em meio social, sob diferentes pontos de vistas e manifestações.

Valendo-se, assim, da ótica sociológica e psicossocial, compreendemos que a identidade é resultado de uma construção dialética entre o ser, enquanto indivíduo único, e a sociedade, produto e produtora do homem. Por essa razão, depende de aspectos internos (cognitivos, afetivos, ideológicos), mas também das dinâmicas socializadoras externas, presentes no mundo e prontamente expressas em políticas identitárias das macroestruturas.

3 IDENTIDADE PROFISSIONAL OU QUEM SE É PARA O MUNDO DO TRABALHO

Diante do exposto, é cabível que se questione a pertinência de estudar identidades profissionais, uma vez que a identidade, em si, engloba todas as manifestações de socialização pelas quais passa o indivíduo, inclusive as em âmbito profissional. Entendendo, todavia, que uma coisa é mais do que a soma de suas partes, justifica considerarmos as particularidades de cada aspecto do processo de constituição identitária, compreendendo suas relações entre si e com o todo. Logo, empreender estudo da identidade sob o viés das profissões, e, ainda mais, o da profissionalização na docência, é não apenas apropriado, mas imprescindível.

No vigente modelo de sociedade e seu sistema econômico, o trabalho implica amplamente na vida do homem. Trabalho que, nessa perspectiva, é tido como a ação intencional e consciente do indivíduo sobre a natureza. Embora não caiba aprofundarmos essa discussão, pois correríamos o risco de desviarmos do foco principal, é possível afirmar que é pelo trabalho e a partir dele que arregimentamos nossos projetos de vida. O trabalho movimenta a economia, os valores, a cultura e, por conseguinte, o homem. Razão pela qual a socialização está intimamente relacionada à imersão ao mundo do trabalho, sobretudo em se tratando de um período histórico no qual o sistema capitalista vigora, em meio a uma crise, submetendo a experiência humana aos interesses do capital, por meio da alienação do trabalho.

Temos, assim, nos termos de Dubar (2005, p. 148), que,

Entre os acontecimentos mais importantes para a identidade social, a saída do sistema escolar e a confrontação com o mercado de trabalho

constituem atualmente um momento essencial da construção de uma identidade autônoma. É claro que o conjunto das escolhas de orientação escolar mais ou menos forçadas ou assumidas representa uma antecipação importante do status social futuro. A entrada em uma “especialidade” disciplinar ou técnica constitui um ato significativo da identidade virtual. Mas, hoje em dia, é na confrontação com o mercado de trabalho que, certamente, se situa a implicação identitária mais importante dos indivíduos da geração da crise.

Retomando as ideias de Berger e Luckmann (1985, p. 184), consideramos que a imersão no mundo profissional pode ser considerada como momento de socialização secundária, isto é, “[...] de interiorização de ‘submundos’ institucionais ou baseados em instituições”. Em geral, a socialização primária, a do convívio familiar, tem maior importância ao indivíduo, uma vez que é a primeira experiência de mundo concreto que se tem e a partir da qual se molda os padrões de realidade e interação possíveis. Já a socialização secundária manifesta-se usualmente como mais complexa e delicada, pois, já havendo conhecido estruturas sociais com base na ótica dos outros significativos, a interação nesse novo nicho social acaba acontecendo em relação aos modelos prévios (BERGER; LUCKMANN, 1985).

Ingressar em relações de trabalho significa expandir o horizonte de interações: a uma nova estrutura, que pode assumir formato semelhante ou não aos moldes de socialização anteriores; a sujeitos outros, com os quais se pode ter ou não um vínculo afetivo de identificação, para além do profissional (e essa é uma das principais diferenças entre a socialização primária e secundária); e a um universo inteiramente novo de símbolos, crenças, expectativas, demandas, especificidades, sentidos e significados que circundam o mundo do trabalho. Elementos esses que, considerando a dialética entre a identidade e os âmbitos interno e externo, certamente incidirão sobre o processo constitutivo.

Para compreender esse processo de socialização, de interiorização do mundo, em âmbito profissional, é interessante que recorramos à teoria do *habitus*, de Pierre Bourdieu (2009). Segundo a definição do próprio autor, trata-se de “[...] sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isso é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2009, p. 88). Nessa teoria, *habitus* é um *modus operandi* no campo mental que media a relação homem e sociedade.

Em termos mais simples,

O *habitus* é um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, em outras palavras, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que permite perceber e agir num universo social. Ele se constitui a partir da exposição repetida a condições sociais definidas, imprimindo, no seio dos indivíduos, um conjunto de disposições duráveis e transponíveis que decorrem da interiorização da necessidade de seu meio social. (BRANDÃO; ALTMANN, 2005, p. 2).

Levantamos aqui a discussão em torno do *habitus*, pois a imersão no campo profissional remete a essa teoria de socialização, uma vez que as estruturas estruturadas que funcionam como estruturantes são facilmente identificadas no mundo

do trabalho. Aliado à outra categoria da teoria de Bourdieu, a de campos sociais, o *habitus* profissional pressupõe jeitos de ser e estar na profissão, ao mesmo tempo que fabrica outros novos. “Segundo Bourdieu, ao assegurar a incorporação dos *habitus* de classe, a socialização produz o pertencimento de classe dos indivíduos, reproduzindo a classe como grupo que partilha o mesmo *habitus*” (DUBAR, 2005, p. 85), o que acontece em uma categoria profissional.

Em se tratando de identidade profissional, alguns esclarecimentos e distinções devem ser feitos. Na perspectiva aqui empregada, consideramos três interpretações da identidade relativa ao trabalho e à profissão, identificadas em estudos desenvolvidos sobre o tema. Embora intimamente imbricadas, a ponto de não ser possível falar de uma sem referir-se às outras, possuem especificidades que não podem ser desconsideradas, pois não distinguir essas visões possibilita interpretações conflituosas e comprometidas, ocasionando uma simplificação excessiva, que ignora a complexidade do assunto.

A primeira perspectiva de que se fala trata da identidade da profissão, ou, na verdade, do que se convencionou chamar identidade da profissão. Esse conceito parte, afinal, da concepção clássica de identidade como um conjunto de traços que identifica algo, e é compreendido como o agrupamento de características próprias de determinado segmento profissional, ou, ainda, do *status* que tal profissão ocupa no meio social. Diz respeito à historicidade e ao prestígio adquirido, e, ainda, às crenças e concepções, linguagens, símbolos, códigos de condutas e outras particularidades referentes a uma profissão.

O segundo ponto de vista é o da identidade da categoria profissional, uma decorrência quase imediata da “identidade da profissão”. Os principais traços atribuídos a uma profissão são transpostos aos profissionais que a compõem, em boa parte pelo próprio processo de socialização. É, de certo modo, uma ilustração do *habitus* profissional, visto que o processo socializador, atravessado pela “identidade da profissão”, insere os sujeitos em seus mecanismos de funcionamento, atribuindo-lhes uma identidade profissional que, por um lado, os assimila enquanto categoria de trabalho. Nesse processo, todavia, é possível perceber atributos de personalidade, uma vez que não se trata mais de uma categoria histórica, mas, sim, uma geração de homens e mulheres que desempenham o papel de determinada função profissional.

Por fim, há a identidade dos profissionais, enquanto indivíduos. Uma vez imersa no campo profissional e submetida às disposições de funcionamento, à “identidade profissional” e ao *habitus*, a identidade do indivíduo inicia um processo de metamorfose, adquirindo aspectos vinculados à socialização no mundo do trabalho. Não se trata, no entanto, de uma incorporação passiva e acrítica das identidades propostas pela macroestrutura, mas da gênese de uma nova, a partir dos elementos internos e externos ao homem, no momento em questão.

Na verdade, a identidade profissional do indivíduo diz respeito não só à profissão, mas, principalmente, à sua relação para com ela. Em contraponto à identidade profissional da categoria, tem-se que “[...] os indivíduos reunidos em uma determinada classe profissional possuem e manifestam características que os aproximam. Essas aproximações não irão igualá-los. Não existe igualdade já que a identidade também se processa em nível de contraste” (LEVY; GONÇALVES, 2016, p. 71).

Como ressaltado, as três óticas indicadas guardam uma complexa interrelação. São distintas e, ao mesmo tempo, a mesma coisa, de forma que, a identidade profissional pode ser entendida como mais que a soma de tais aspectos. Falar de identidade profissional é abordar as três perspectivas que se cruzam, aproximam-se e distanciam-se em certos pontos, e ter essa clareza é fundamental no trato com tal categoria.

4 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE OU QUEM SE É ENQUANTO PROFESSOR

Eis que chegamos a um ponto central desta reflexão: a identidade profissional docente (IPD). O afunilamento conceitual aqui proposto seguiu o entendimento de que essa categoria congrega aspectos de três dimensões: a dimensão identitária, a dimensão profissional e a dimensão da docência. Compreendemos que a ótica lançada sobre tal objeto tende a ser mais consistente se parte da concepção de identidade em meio às dinâmicas de socialização profissional, considerando as especificidades do universo educacional, no qual se materializa.

O estudo sobre identidade docente não é, de todo, recente. A segunda metade do século passado foi marcada por mudanças em pesquisas educacionais, indo na contramão das perspectivas técnico-conteudistas que consideram o professor mero reprodutor de ações automatizadas e cuja formação foi durante muito tempo apenas uma justaposição de conteúdos. Articulada a essa perspectiva, tinha-se, ainda, o professor como um sujeito secundarizado no ato educativo, muitas vezes reduzido a executor de ensino, cuja personalidade, história e subjetividade não eram devidamente consideradas.

Tais mudanças de paradigma objetivaram recolocar o professor no seio dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Assim, a tendência de pesquisas sobre a figura do professor e seus aspectos subjetivos e pessoais propôs a adoção paulatina de uma nova compreensão desse profissional enquanto pessoa que se faz professor (ABRAHAM, 1984; NÓVOA, 1992), sujeito ativo do processo de ensino e de aprendizagem.

Em meio a essas investigações, na esteira dos movimentos em busca de desvelar a essência do indivíduo, especialmente frente à organização e às formas de trabalhos da sociedade contemporânea, está o estudo da IPD. Tema esse assumido por autores de diversas partes do mundo, apoiados nas tendências educacionais sociológicas e em outras, que percebem forte presença, influência e indissociabilidade entre a pessoa e o professor que se é, visto que “[...] é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1992, p. 17). Daí parte a necessidade de compreender como tais aspectos subjetivos implicam na ação docente, por meio da constituição e manifestação da identidade profissional do professor. Nesse sentido,

Evidencia-se que, partindo do conceito de identidade e sua manifestação no campo profissional, podemos visualizar o que, de fato, caracteriza a identidade profissional docente. Trata-se, em síntese, do resultado da imersão do indivíduo (pessoa provida de uma identidade previamente estabelecida) nos processos de socialização da docência (com todos seus elementos) e mecanismos de constituição identitária). (MELO; SILVA; FALCÃO, 2021, p. 12).

Essa concepção se firma nos elementos expostos anteriormente, fazendo alusão à socialização do professor e às relações sociais que estabelece ao longo da vida profissional e pessoal. Consideramos aqui o professor como um sujeito historicamente situado (PIMENTA, 1999), que, já havendo passado por processos anteriores de socialização, possui uma identidade prévia elaborada, com marcas pessoais e sociais. Tais processos são também incorporados por outros professores, com os quais interagiu e interage, constituindo concepções e crenças de um ponto de vista externo à profissão sobre o papel social que passa a assumir.

Diz respeito, ainda, aos processos de inserção e vivência na profissão, como a formação (inicial e continuada), a iniciação à docência e o desenvolvimento profissional (MELO; SILVA; FALCÃO, 2021). Ao ingressar no mundo do trabalho educativo, o professor confronta-se com novas concepções que implicam em suas crenças (relacionadas à figura docente, à escola, ao ensino, à Educação), novos vocabulários, códigos de condutas, expectativas e realidades, que aderem à sua identidade docente em constante processo de construção e reconstrução. Esse confronto acontece, pois em si já habita percepções de mundo estabilizadas (ou cristalizadas, em alguns casos) que resistem à introdução de novas e, ainda mais, à substituição por outras, decorrentes de socializações secundárias. É nesse embate que se (re)elabora a IPD.

Os principais aspectos e considerações em torno da IPD apontam seu caráter processual, contextual e histórico. Compreender como se constitui o professor é, sobretudo, percebê-lo como sujeito que se consolida no seio e a partir das relações que estabelece, situadas em contextos históricos. Se é a identidade “[...] o eu no mundo, e o mundo em mim” (MELO; SILVA; FALCÃO, 2021, p. 10), no caso do professor, então, é sua manifestação pessoal no mundo docente, e, ainda, o mundo docente, em todas suas especificidades, manifestado no sujeito. Manifestar identidades é, afinal, mobilizá-las; de modo que, ao tempo que se pensa em seus processos de constituição, pensa-se na identidade, em si.

Consideramos, junto à Nóvoa (1992, p. 16), que

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflito, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. A construção de identidade passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional [...]. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações para assimilar mudanças.

Se identidade é, todavia, processo e história, como diz Ciampa (2005), cabe perguntar: quando sua constituição inicia? No que se refere a identidade social, vimos que esta dá-se antes mesmo do nascimento, quando concepções e personagens pré-dispostos são elaborados e atribuídos ao indivíduo, e, uma vez iniciadas a vida e a socialização, entram em combate com as concepções e personagens íntimas ao novo ser. Em se tratando da identidade docente, temos que sua constituição se inicia junto à socialização do indivíduo à docência, a qual não se dá, to-

davia, apenas com a inserção do sujeito na profissão docente, como é comum pensar, ou mesmo por ocasião da formação para o exercício profissional.

O processo constitutivo começa, muitas vezes, antes mesmo de se aspirar ser professor, quando se assume o lugar de aluno. Afinal, a escola é, sobretudo, um potente espaço socializador, onde as percepções de mundo são alargadas, em relação ao âmbito da socialização primária, balizadas por figuras que orientam esse processo: os professores. Marcelo (2009, p. 116) assevera, nesse sentido, que “[...] a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro [...]”, ainda que resguardada a diferença entre o olhar de aluno da Educação Básica e o de licenciando. O autor continua:

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco, e em cuja identificação influem mais os aspectos emocionais que os racionais. (MARCELO, 2009, p. 116).

Notemos que, além de mobilizar as identidades docentes dos futuros professores, a escola é um espaço de socialização e mobilização identitária também, e principalmente, para os professores em exercício. Desse modo, os professores (re) elaboram suas identidades profissionais também “[...] no embate de seu cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua situação social de classe, de sexo, de raça lhes possibilitou como *background*. Eles se identificam a partir de seu trabalho de ensinar” (GATTI, 1996, p. 89).

A escola é, sem dúvidas, um campo de disputa identitária, no qual convergem identidades semelhantes (em se tratando da categoria profissional) e, ao mesmo tempo, diferentes (no que se refere à identidade dos professores enquanto indivíduos). É, ainda, na escola onde se manifestam e interagem as identidades, no âmbito da socialização com os pares, com os alunos, com a comunidade escolar, no geral, num fluxo contínuo de atos de atribuição, pertencimento e recusa, além dos fatores internos que moldam e transformam a identidade docente ao longo da trajetória de vida, tais como sentimentos, afetos, anseios, expectativas, aspirações e crenças.

Tais crenças dos professores merecem destaque, pois são também elementos fundantes das identidades (MARCELO, 2009). Basta lembrar que a identidade se relaciona, como dito antes, ao que acredito ser, ao que os outros acreditam que sou e ao que, de fato, eu sou, que se situa - se assim podemos dizer - na interseção dos dois anteriores. De modo que refletir sobre as crenças dos professores é um pertinente caminho para compreender a constituição da IPD, bem como debruçar-se sobre suas histórias de vida e percursos profissionais (FARIAS *et al.*, 2014).

Mais do que em relação aos elementos individualizantes, também nos referimos ao resultado que têm as reflexões na constituição identitária dos sujeitos. Ao transformar-se em objeto da própria reflexão, uma pessoa ou um grupo dá sentido às experiências, adquire conhecimento de produção do novo, harmoniza processos frequentemente contraditórios que acontecem no limiar do que pensamos que somos e do que desejamos ser, do que fomos antes, do que somos

agora, e, ainda mais, do que podemos vir a ser. Em outras palavras, tal processo transforma identidades.

Não são apenas as crenças dos próprios professores, todavia, que implicam na identidade. As crenças dos outros, da sociedade em geral, também o fazem, muitas vezes, predominantemente. A docência enquanto profissão é alvo do imaginário popular, que elabora, a partir do senso comum, uma imagem desse profissional, de sua atuação e do que isso significa ao sujeito e à sociedade.

É nessa dialética entre o que cabe ao professor enquanto sujeito e o que cabe aos fatores externos em seus meios relacionais que se constitui a IPD, em nível de profissão, de categoria de trabalho e individualmente. Conforme afirmam Farias *et al.* (2014, p. 59), “[...] a identidade docente se define também como lugar de lutas e de conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvos de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido à sua recusa ou aceitação”.

Nesse campo de forças que disputam entre si, alimentado pelas crenças sobre a docência, apontamos o *habitus* professoral, baseado no conceito de Bourdieu (2009) mencionado anteriormente. Transpondo essa compreensão para o âmbito da docência, afirmamos que existem disposições da ação docente já pré-estabelecidas - ou seja, estruturadas -, que atuam sutilmente na estruturação das novas práticas docentes, como práticas cristalizadas. Em outras palavras, há um “modo” de ser professor já estabelecido socialmente, no imaginário coletivo, reproduzido pelas crenças e práticas cristalizadas na docência, e, por conseguinte, na formação profissional docente.

Se o *habitus* professoral molda posturas, práticas, ações, molda, por conseguinte, identidades. Visto que se tratam de marcas - algumas delas estereótipos - da “personagem professor” e, principalmente, de sua ação, é o que, com efeito, será incorporado por muitos dos docentes em processo formativo. Remetendo ao fato de que a identificação é um importante fator na socialização, muitos sujeitos chegam à docência identificados com o *habitus* professoral, com uma identidade docente pré-moldada.

Isso contribui (como estrutura estruturante) para a reprodução de padrões esperados da ação do professor, dificultando o desenvolvimento de uma identidade docente para si, enquanto indivíduo; uma identidade emancipada, fruto da reflexão e tomada de consciência (CIAMPA, 2005). Delineamos, assim, uma das questões centrais no estudo sobre a IPD: o conflito entre identidades docentes pré-dispostas (relacionadas ao *habitus* professoral), assumidas e reproduzidas acriticamente, e identidades docentes constituídas refletida e conscientemente - logo, emancipadas -, a partir das próprias socializações dos indivíduos na docência.

Dado o exposto até aqui, podemos inferir que a conceituação de identidade docente e os processos de sua constituição, por si só, justificariam esforços em investigações. Para além disso, tem-se um aspecto, ao nosso ver, ainda maior, em relação à identidade do professor, o qual sustenta esta investigação. Trata-se do fato de que a IPD, sendo uma síntese de quem se é e de como se está sendo no âmbito da profissão, é também, e sobretudo, orientadora da prática.

É a identidade a lente que se utiliza para enxergar o mundo escolar e a função do professor nele e, ainda, para exteriorizar as crenças e ações em torno da docência. Vale lembrar que é através da nossa identidade que os outros nos en-

xergam, e é também pela identidade que nos expressamos, que agimos e que executamos nossas demandas internas e externas. De sorte que a identidade profissional de um professor está completamente entrelaçada à sua prática.

Por esse motivo, investigar a IPD é, de certa maneira, investigar a própria prática docente. Isto significa que compreender as constituições e mobilizações identitárias, os processos e elementos que deles fazem parte (FARIAS *et al.*, 2014), sobretudo em espaços institucionais voltados à formação docente, possibilita perceber manifestações das práticas dos professores, de maneira análoga a qual se olhando para a prática docente é possível perceber traços da IPD.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desta argumentação, algumas considerações fazem-se pertinentes. Inicialmente, reafirmamos a necessidade de estabelecer as bases teóricas da discussão a respeito da IPD, considerando este um conceito complexo que carrega em si noções de mundo, de homem, de Educação, de docência, etc. Não demarcar esses fundamentos epistemológicos pode significar uma superficialidade na abordagem do assunto, uma diluição da noção de que considerar a identidade docente é considerar o professor enquanto um indivíduo histórico e socialmente situado e que vivencia processos de socialização na profissão.

Tais processos possuem grande potencial de implicar em seu ser/fazer docente, entendimento que nos conduz à consideração seguinte: a importância de lançar vistas ao estudo da IPD em contextos de formação, sobretudo na formação inicial. Não abordamos diretamente neste artigo, devido ao reduzido espaço de discussão, mas, considerando ser o primeiro espaço de socialização oficial e direcionada na docência, a formação inicial cumpre significativo papel na (re)elaboração identitária de futuros professores, afinal tem por objetivo formar docentes. Esse processo e os elementos que dele fazem parte e que mobilizam as identidade, pautados na reflexão do indivíduo, carecem ser investigados, a fim de qualificar a formação profissional para a docência, especialmente em seu aspecto subjetivo, relativo ao vir a ser professor.

As discussões aqui propostas visaram contribuir às pesquisas que se dedicam ao estudo da IPD na compreensão dessa categoria partindo do conceito social de identidade e de seu desdobramento no âmbito das profissões.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, A. *L'enseignant est une personne*. Paris: Éditions ESF, 1984.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. São Paulo: Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Z.; ALTMANN, H. Algumas hipóteses sobre a transformação dos habitus. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-12, 2005. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=5915@1>. Acesso em: 7 jun. 2019.

- CIAMPA, A. da C. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 4. ed. Brasília: Líber Livro, 2014.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/798>. Acesso em: 9 ago. 2018.
- LEVY; L. F.; GONÇALVES, T. O. O professor de Matemática: quem é? *Revista Paranaense de Educação Matemática (RPEM)*, Campo Mourão, PR, v. 5, n. 8, p. 60-82, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/rpem/article/view/1226>. Acesso em: 22 out. 2019.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacao docente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- MELO, C. I. B. de. *Constituição da identidade profissional de professores de Matemática sob a ótica dos formadores*. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2021. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=99845>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- MELO, C. I. B. de. *O processo de constituição da identidade docente do professor de Matemática: um olhar de discentes e egressos sobre o curso de Licenciatura Plena em Matemática da FECLESC/UECE*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Quixadá: Universidade Estadual do Ceará, 2018. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=100193>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- MELO, C. I. B. de; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e desenvolvimento profissional docente: dinâmica e implicações. *Revista Cocar*. Belém, PA, v. 15, n. 32, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4146>. Acesso em: 10 maio 2021.
- NIAS, J. Changing times, changing identities: grieving for a lost self. In: BURGESS, R. G. *Education Research and Evaluation: For Policy and Practice?* Routledge, 1991. p. 25-44.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

Recebido em: 29 maio 2022.

Aceito em: 2 ago. 2022.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA INTERVENÇÃO PRECOCE PARA O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Fabiane Maia Garcia**, *Laura Silva Pinto***
*Aissa Thamy Alencar Mendes Braz****

RESUMO

O presente estudo discute os resultados de uma pesquisa ainda em andamento, com o objetivo de entender os conceitos acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de sua intervenção precoce, assim como conhecer a história e os marcos legais da estimulação precoce no contexto escolar. O interesse emerge do contexto de aumento da discussão sobre o TEA ou crianças com características do espectro e da conseqüente necessidade de ampliar o debate sobre a importância da intervenção precoce nas creches e pré-escolas, levando em consideração a neuroplasticidade da primeira infância. A abordagem metodológica adotada para a análise será de natureza qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados do estudo mostram que, com as lutas nessa área, foram se estabelecendo políticas públicas que visam garantir a estimulação em escolas públicas, principalmente nas creches e pré-escolas, tendo em vista a intenção de intervir ao se perceberem os sinais de alerta indicadores de atraso no desenvolvimento.

Palavras-chave: intervenção precoce; estimulação precoce; educação inclusiva; políticas públicas; TEA.

PUBLIC POLICIES OF EARLY INTERVENTION FOR ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

This study discusses the results of research still in progress, with the perspective of understanding the concepts about ASD and early intervention and knowing the history and the legal frameworks of early stimulation in the school context. The

* Doutora em Educação pela Universidade de Minho (Portugal). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). ORCID: 0000-0003-0121-0416. Correio eletrônico: fgarcia@ufam.edu.br.

** Discente na graduação do curso de Pedagogia da UFAM. ORCID: 0000-0001-8891-3573. Correio eletrônico: laura_silvasp@hotmail.com.

*** Mestranda em Educação pela UFAM. ORCID: 0000-0001-8608-4492. Correio eletrônico: aissathamy@outlook.com.

interest emerges from the context of increased discussion about ASD or children with spectrum characteristics, and from the consequent need to broaden debate about the importance of early intervention in daycare centers and preschools, taking into account the neuroplasticity of early childhood. The methodological approach adopted for the analysis is qualitative in nature, using bibliographic and documentary research. The results of the study show that with the struggles, public policies were established aiming to ensure stimulation in public schools, especially in day care centers and preschools, with a view to intervening when noticing the warning signs in development delays.

Keywords: *early intervention; early stimulation; inclusive education; public policy; ASD.*

POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN TEMPRANA PARA TEA EN EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este estudio discute los resultados de una investigación aún en curso, con la perspectiva de comprender los conceptos sobre TEA e intervención temprana y conocer la historia y los marcos legales de la estimulación temprana en el contexto escolar. El interés surge del contexto de creciente discusión sobre los TEA o niños con características del espectro, y la consecuente necesidad de ampliar el debate sobre la importancia de la atención temprana en las guarderías y preescolares, teniendo en cuenta la neuroplasticidad de la primera infancia. El enfoque metodológico adoptado para el análisis es de naturaleza cualitativa, utilizando investigaciones bibliográficas y documentales. Los resultados del estudio muestran que con las luchas, se establecieron políticas públicas que tienen como objetivo garantizar la estimulación en las escuelas públicas, especialmente en las guarderías y preescolares, con miras a la intención de intervenir cuando se perciban las señales de alerta de retrasos en el desarrollo.

Palabras clave: *intervención temprana; estimulación temprana; políticas públicas; educación inclusiva; TEA.*

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo parte de uma pesquisa em andamento em cujas análises foram problematizadas algumas questões fundamentais para o debate e o entendimento da importância de compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA) entendido como um distúrbio do neurodesenvolvimento, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. No processo do contexto brasileiro, foram resgatados conceitos que permitissem uma melhor compreensão acerca do espectro e da intervenção precoce, além de se buscar compreender os parâmetros legais que nor-

teiam essa intervenção nas escolas, compreendendo quais foram suas lutas e em como se estabeleceu como política pública vigente até a atualidade. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 12), a Educação Infantil é definida como

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

Debater sobre inclusão e estimulação, como apontado pelo próprio Ministério da Educação (MEC), pressupõe entender que a “[...] inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar aos professores e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998, p. 22).

Desse modo, o estudo busca discutir a importância da intervenção precoce na educação infantil para crianças com TEA ou que possuem atrasos no desenvolvimento. No presente trabalho será abordada de forma ampla a legislação que ampara a estimulação dos alunos portadores do transtorno nas escolas, tendo em vista que estas são abrangentes e asseguram que a lei seja cumprida para as crianças que necessitam dela.

2 AS PERSPECTIVAS DE UM CONCEITO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) denomina o autismo como Transtorno do Espectro Autista (TEA) (APA, 2014). Para Oliveira (2009), “autos” se traduz “próprio” e “ismo” significa um estado ou uma orientação, ou seja, indica uma pessoa fechada, reclusa dentro de si, assimilando-se assim como um estado ou uma condição, que parece estar recluso consigo mesmo. O TEA é caracterizado por um desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento das atividades da vida diária (APA, 2014). O TEA é dividido em três níveis de suporte, em que cada um determina o nível de auxílio de que o indivíduo precisará. Conforme o *American Psychiatry Association* (APA, 2014), no nível um, o indivíduo exige menor necessidade de apoio no cotidiano; no nível dois, exige um nível um pouco maior de apoio; e no nível três exige muito apoio substancial.

Tendo em vista as lacunas no seu desenvolvimento, as crianças precisam ser estimuladas para que possam aprimorar suas habilidades de forma integral, gerando ganhos significativos e duradouros. Quanto mais cedo se iniciar essa intervenção, mais se aumentarão as possibilidades de a criança desenvolver-se, sendo necessário que esse apoio coloque o enfoque no desenvolvimento, no contexto e se sustente nas práticas centradas na família.

Conforme Byington e Whitby (2011), a intervenção precoce é conceituada como um sistema coordenado de serviços com o objetivo de promover o desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade. Dentre as metas desse sistema configuram-se a estimulação das competências da criança, a minimização ou remediação de suas incapacidades e o empoderamento da família, visando ensinar e promover as habilidades que ainda não foram adquiridas pela criança dentro do período de desenvolvimento esperado. Crianças com TEA, ou que apresentam essas lacunas, quando estimuladas precocemente tendem a se desenvolver melhor, reduzindo os atrasos, impulsionando suas habilidades e apresentando melhoras nas interações sociais, defensores dessa abordagem supõem que o desenvolvimento individual e a aprendizagem sejam processos complexos e dinâmicos que ocorrem dentro de um contexto social (LAMPREIA, 2007).

Tendo em vista o entendimento de que a criança se desenvolve e tem uma neuroplasticidade melhor na primeira infância e, como argumenta Nunes (1995), a creche é, por excelência, um dos espaços para o desenvolvimento de ações preventivas primárias, levando como base o princípio democrático do acesso como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988, nos Art. 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988), que assegura às pessoas com necessidades específicas acesso a uma educação de qualidade, conforme o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), determinando que o Estado deverá prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, proporcionando, de acordo com as necessidades individuais, serviços de apoio especializado. Em consonância, a Unesco (1994) estabelece que

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sensoriais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com necessidades educativas especiais ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças com minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Na educação infantil, o AEE é uma ferramenta de extrema importância para o desenvolvimento das crianças com deficiência desde os primeiros anos de vida, dando-lhes oportunidades de aprendizagens. A educação é um direito de todos. Portanto, esse direito deve garantir o acesso à Educação Infantil e ao Atendimento Educacional Especializado. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p. 24) reforça que

A Inclusão Escolar tem Início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Do nascimento aos 3 anos, o atendimento se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Deste modo, as creches e pré-escolas devem elaborar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que garanta acesso e permanência das crianças, tendo como princípio que todos precisam estar envolvidos no processo de desenvolvimento

da criança, professores, pais e comunidades. Colocar a escola como parte fundamental da compreensão das questões educativas implica considerar as múltiplas expectativas que esse esforço engendra (GARCIA, 2014).

O papel do educador nesse processo é essencial, pois ele é quem muitas vezes percebe os possíveis indicadores de risco da criança e é quem, ainda, poderá estimulá-la dentro do âmbito escolar, por isso a necessidade de políticas educacionais que promovam condições de implementação nos sistemas educacionais. Ele é que irá “Identificar barreiras e implementar práticas e recursos que possam eliminá-las, a fim de promover ou ampliar a participação da criança com deficiência em todos os espaços e atividades propostos no cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 5).

No AEE o educador irá elaborar o plano de atendimento de acordo com a necessidade da criança, detalhando os recursos que serão utilizados, a produção e adequação de materiais necessários, orientando a família e os professores acerca das necessidades da criança, sempre articulando seu trabalho com os demais espaços e ambientes da escola, tendo em vista que se deve integrar a criança e também estimulá-la além do espaço terapêutico.

A estimulação no âmbito escolar é realizada pelo responsável pelo AEE, entretanto, o processo de desenvolvimento da criança não depende somente do professor, mas sim de uma relação entre professor, escola e família, que precisa estar inserida nesse processo, e engajada com a evolução da criança em todos os seus aspectos.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DA INTERVENÇÃO PRECOCE

Em 1960, nos Estados Unidos (EUA), iniciam-se os estudos sobre estimulação precoce, tendo como fundamentos iniciais primeiramente a carência afetiva, a privação cultural e os estudos sobre a teoria piagetiana com o objetivo de atuar no desenvolvimento das crianças com deficiências mentais ou em crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem.

As pesquisas sobre a carência afetiva centravam-se na importância do papel da mãe como mediadora da estimulação da criança, na privação do afeto e na atuação paterna para o estímulo da criança, ressaltando o vínculo afetivo que deve haver entre mãe e filho. Em tais abordagens destes estímulos o problema das crianças era relacionado à culpa dos pais, o trabalho, portanto, era todo voltado para a criança, não envolvendo a família, a escola e a comunidade.

Em relação à privação cultural, Pérez-Ramos (1992, p. 6) diz que

As tendências teóricas e as pesquisas realizadas no campo, desenvolvidas principalmente a partir dos anos 50, cujo enfoque convergiu para uma abordagem ambiental, com suas implicações educacionais. Vários trabalhos que contribuíram para a área em questão se detiveram na análise dos níveis sócio-econômicos, considerando as amplitudes da estimulação ambiental e seus resultados no desenvolvimento infantil.

Compreendemos, assim, que a condição socioeconômica não era o fator determinante, pois Pérez-Ramos (1992, p. 7) diz ainda que

Os efeitos específicos da falta de estimulação ambiental: pobre rendimento intelectual, especialmente na área verbal, das crianças que procedem de nível socioeconômico baixo; rendimento insuficiente das que provêm de nível socioeconômico alto, nas atividades que exigem, ao mesmo tempo, habilidades cognitivas e motoras.

Buscava-se isolar os fatores e delimitar os efeitos dos diferentes tipos e características de estimulação no desenvolvimento mental. A partir desses estudos foi possível realizar a estrutura inicial da estimulação precoce. Inicia-se, então, com o objetivo de estimular não somente as crianças com deficiência, mas, ainda, proporcionar uma estimulação visando o desenvolvimento na parte linguística e cognitiva, conforme Pérez-Ramos (1992, p. 8):

[...] a estimulação, também denominada estimulação psicossocial, referente às experiências que a criança adquire nos seus primeiros anos de vida, incentivam seu desenvolvimento, especialmente da linguagem, constituindo pressupostos importantes para a aprendizagem escolar. Há evidências de que o enriquecimento do ambiente acelera o processo evolutivo da criança.

As pesquisas da teoria de Piaget proporcionaram o desenvolvimento de novos conceitos no estágio sensório-motor, salientando a necessidade de um ambiente com excesso de estímulos, impactando positivamente no desenvolvimento da criança.

O primeiro programa de intervenção precoce iniciado nos Estados Unidos foi o *Head Start*, em 1965, tendo a finalidade de potencializar as competências cognitivas, intelectuais, sociais, saúde física e mental das crianças de baixa renda (LOVE *et al.*, 2008 *apud* ARAÚJO, 2012). O programa *Head Start* passou a ser complementado pelo *Home Start*, como um programa de demonstração, em 1972, sendo destinado a crianças em idade pré-escolar de 3 a 5 anos, que envolvia diretamente a própria família no atendimento à criança. Pérez-Ramos (1992, p. 23) salienta que

Sua finalidade é a de capacitar os pais, para assumir a responsabilidade na estimulação dos filhos e para aproveitar efetivamente os recursos da comunidade apropriados a esta tarefa. Inclui o Projeto “Home Start” programas de nutrição, saúde e educação, adaptados, naturalmente, às condições locais, do lar e das próprias crianças.

Iniciam-se no Brasil os primeiros programas de estimulação precoce nas décadas de 1970 e 1980. Conforme Nascimento (2010, p. 46), a implementação do programa de estimulação precoce na área da educação especial iniciou com o “Projeto Miniplan-APAE 1/73, a Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara e a Fundação Catarinense de Educação Especial”, que tinha como objetivo, inicialmente, o deficiente mental e, a partir daí, estendendo-se para as outras deficiências.

Em 1970, a Prefeitura de São Paulo desenvolveu um projeto de educação compensatória para as crianças de zero a seis anos de idade culturalmente carentes, que poderia ser estendido às crianças com deficiências, que frequentavam as creches municipais. Esse programa pode ser considerado de alguma

forma como um programa de estimulação precoce, como nos explica Pérez-Ramos (1992, p. 23-24) abaixo:

Trata-se de um plano pioneiro de educação compensatória que fornece condições favoráveis para minimizar as áreas carentes do desenvolvimento infantil, podendo ser considerado, de algum modo, programa de estimulação precoce (SEBES, 1972, 1973, 1974a, 1974b). Este plano, que se aplica àquelas crianças poderá estender-se às portadoras de deficiências, conforme as instruções oficiais sobre instalação e funcionamento de creches.

Segundo Goretti (2012), surgem por volta de 1997 as primeiras leis sobre a estimulação precoce elaboradas em âmbito estadual, tendo como norte a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), estabelecendo como princípio para uma escola inclusiva a identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças que são público-alvo da educação especial.

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de seis anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil. (UNESCO, 1994, p. 51).

O primeiro documento que trata da estimulação precoce no Brasil, nomeado Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce (1995), elaborado pela Secretaria de Educação Especial norteadando a prática desse programa naquele momento.

O documento teve como objetivo fundamentar a implementação e atualizar os programas destinados às crianças com necessidades especiais, nos primeiros anos de vida. Inicialmente são propostas duas modalidades: unifocal e multifocal. Na unifocal a estimulação visa o desenvolvimento através de um conjunto de sistemas de atividades e recursos estimuladores. Na multifocal há uma proposta de intervenção que integra as áreas de saúde, educação e assistência social. Este apresenta a estrutura curricular do atendimento e aborda a estrutura organizativa da equipe multiprofissional, especificando a função de cada membro (BRASIL, 1995).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996) é tida como parâmetro para toda e qualquer forma de organização da Educação, determinando no art. 2.º a importância da obrigação da família e do Estado com a Educação como um entendimento universal, cabendo ao Estado a obrigação de disponibilizar os serviços educacionais correspondentes às necessidades básicas de Educação de toda a população (BRASIL, 1996). O art. 3.º trata da garantia do acesso e da permanência e reforça que a Educação é direito de todos e que cabe ao Estado criar condições para tal a partir da oferta escolar que considere a diversi-

dade dos alunos, oferecendo espaço adequado para a aprendizagem e vivência entre os diferentes sujeitos (BRASIL, 1996).

No título II, que trata do direito à Educação e do dever de educar, o art. 4º determina que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade;

II - Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III - Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB/96 foi lançado o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) que teve a função de contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, “[...] socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da Educação Infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais” (BRASIL, 1998, p. 13). Não há uma referência explícita à estimulação precoce, porém, determinar que a escola precisa dar conta da diversidade das crianças oferecendo respostas adequadas às suas necessidades e características, solicitando apoio de instituições e de especialistas, infere-se a possibilidade de a estimulação precoce ser trabalhada na Educação Infantil (BRASIL, 1998).

As mudanças sociais ocasionadas pela luta em busca dos direitos humanos e em prol de uma sociedade mais justa e igualitária levaram a uma nova transformação da educação e do olhar sobre a educação especial, agora com um viés pedagógico, educacional e escolar (COSTA, 2013).

Em 2000, por meio dos movimentos nacionais e internacionais que pediam uma educação para todos, houve o lançamento do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, tendo por objetivo “[...] apresentar orientações e estratégias para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais e implementar o paradigma da inclusão dessas crianças nos seis primeiros anos de vida” (BRASIL, 2000, p. 6).

Dentre outros este documento teve como subsídios “[...] organizar e redimensionar os programas de estimulação precoce e das classes pré-escolares pertencentes às instituições de educação especial” (BRASIL, 2000, p. 6).

Para Hansel (2012) este documento trouxe um avanço nas Diretrizes Educacionais sobre Estimulação Precoce ao atualizá-la e ampliá-la, destacando que as crianças público-alvo da educação especial deveriam estar incluídas na rede regular, começando pelas creches. Os Programas de Atendimento Especializado e Apoio às Necessidades Educacionais Especiais ficam definidos como

Um conjunto de recursos e ações educativas destinado à promoção do desenvolvimento integral e ao apoio ao processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, em interface com a área de saúde e assistência social. (BRASIL, 2000, p. 29).

O atendimento organiza-se da seguinte forma: inicialmente, deve ser feita a identificação das potencialidades e necessidades educacionais das crianças; integração dos dados; elaboração do plano individual de intervenção; identificação das barreiras e recomendações para a sua eliminação; acompanhamento avaliativo durante a realização do programa e formulação de novas orientações se for necessário; e garantia da participação efetiva das famílias nos atendimentos (BRASIL, 2000).

Instituídas pela Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica asseguram o serviço de Educação Especial em casos de necessidade do Atendimento Educacional Especializado.

Em 2008, implementa-se a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a finalidade de instituir políticas públicas que proponham uma educação de qualidade a todos os alunos desde a creche até o ensino superior. Tendo como foco principal o acesso à participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, reiterando que na Educação Infantil acontece a construção do conhecimento e desenvolvimento integral da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008).

No documento a estimulação precoce está integrada ao AEE, sendo ofertada obrigatoriamente nos sistemas de ensino e organizada para melhorar o desenvolvimento das crianças e suas aprendizagens através de ações conjuntas com os serviços de saúde e assistência social conforme a necessidade. Podendo ser desenvolvida nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), mas também ser articulada com os demais profissionais envolvidos para que a estimulação também ocorra em outros ambientes.

O decreto n.º 7.611 de 2011 dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. De acordo com as seguintes diretrizes:

[...]

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

[...]

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em am-

bientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2011).

Com isso fica garantido às pessoas público-alvo da Educação Especial, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que no § 1.º considera como público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, um sistema de ensino inclusivo (BRASIL, 2011).

Em 2013 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica foram atualizadas, e em relação à Educação Especial preconiza que essa modalidade se realize em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino com o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2013). Além de estabelecer que o AEE não deve substituir a escolarização, mas contribuir e proporcionar ao currículo que as crianças tenham independência na realização de suas atividades.

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2013, p. 283).

Em relação à Educação Infantil, o documento determina que deve ser ofertada em creches e pré-escolas a fim de promover o desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. Cabe ao Estado garantir a sua oferta pública, gratuita e de qualidade.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação pela Lei n.º 13.005/2014, é prevista universalização do atendimento escolar durante sua vigência (2014-2024). Assegurando o Atendimento Educacional Especializado às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, de forma a complementar e suplementar, priorizando-se que o atendimento ocorra de forma preventiva e que as crianças se beneficiem da Estimulação Precoce prioritariamente em instituições regulares.

Em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) foi instituída pela Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que busca assegurar o pleno direito da pessoa com deficiência.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015).

Para demonstrar os normativos brasileiros que contemplam o TEA, segue abaixo o quadro com as legislações que asseguram direitos de forma integral, passando o contexto escolar.

Quadro 1 – Constitutivo legal das previsões de atendimento

| LEGISLAÇÃO | REGULAMENTO |
|---|--|
| Constituição da República Federativa do Brasil, 5 de outubro de 1988. | Garante a todos o direito à igualdade, à dignidade, a não discriminação e à educação. |
| Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989. | Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. |
| Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000. | Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. |
| Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. | Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. |
| Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011. | Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. |
| Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. | Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. |
| Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020. | Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. |

Fonte: Planalto e Câmara dos Deputados (2022).

Com isso, pode-se verificar que foram anos de lutas para conquistar os direitos da pessoa com TEA, e também para se implementar a intervenção precoce na educação infantil, muitas foram as conquistas e ganhos, porém deve-se verificar e exigir a qualidade na execução de tais normativos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que as políticas educacionais estão, cada vez mais, intensificando e oportunizando que a intervenção precoce aconteça dentro das instituições, potencializando e estimulando o desenvolvimento integral da criança, porém, ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Este estudo buscou relatar a contextualização histórica e discutir como a estimulação precoce está garantida como um direito para as crianças que precisam desse atendimento o quanto antes, impulsionando suas habilidades sociais, cognitivas e motoras, portanto, é possível perceber que a partir da Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, foi estabelecido, em âmbito legal, este serviço dentro das escolas, contemplando as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, E. R. *Efeitos de um programa de intervenção precoce baseado no modelo mais que palavras - HANEN, para crianças menores de três anos com risco de autismo*. 2012. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2012.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 nov. 2000.

BRASIL. Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez., 2000.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul., 2015.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

BYINGTON, T.; WHITBY, P. *Empowering Families During the Early Intervention Planning Process*. *Young Exceptional Children*, n. 14, p. 44-56, 2011.

CARDOSO, M. F.; FRANÇOZO, M. F. C. Jovens irmãos de autistas: expectativas, sentimentos e convívio. *Revista Saúde*, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 87-98, 2015.

CORREIA, N. C. C. C. *A importância da intervenção precoce para as crianças com autismo na perspectiva dos educadores e professores de educação especial*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2011.

COSTA, R. C. G. F. *O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011*. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação Setor de Educação. Curitiba, 2013.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS E PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM. *Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais*, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS SOBRE ESTIMULAÇÃO PRECOCE: O PORTADOR DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS / Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

GARCIA, Fabiane Maia. *Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação - Especialidade em Política Educativa. Universidade do Minho. 2014. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/38429/4/Fabiane%20Maia%20Garcia.pdf>. Acesso em: 30 set. 2022.

GORETTI, A. C. S. *A relação mãe-bebê na estimulação precoce: um olhar psicanalítico*. 133f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica de Brasília. Brasília, Programa de Pós-graduação em Psicologia. Brasília, DF, 2012.

HANSEL, A. F. *Estimulação precoce baseada em equipe interdisciplinar e participação familiar: concepções de profissionais e pais*. 139f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação-Setor de Educação. Curitiba, 2012.

HARLOW, H. F.; HARLOW, M. K.; HANSEN, E. W. The maternal affectional system of rhesus monkeys. In: RHEINGOLD, H. L. (org.). *Maternal Behavior in Mammals*. New York: John Wiley & Sons, 1963. p. 254-281.

LAMPREIA, C. *A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autismo*. *Estudos de Psicologia*, v. 24, n. 1, p. 105-114, 2007.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

NASCIMENTO, A. L. *As primeiras aprendizagens da criança surda*. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas). Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

NUNES, L. R. Educação precoce para bebês de risco. In: RANGE, B. (org.). *Psicoterapia comportamental e cognitiva*. Campinas: Psy. 1995. p. 121-132.

OLIVEIRA, Andreia Margarida Boucela Carvalho de. *Perturbação do espectro de autismo: a comunicação*. Porto: Ed. Porto, 2009.

PÉREZ-RAMOS, A. M. Q.; PÉREZ-RAMOS, J. *Estimulação precoce: serviços, programas e currículos*. 2 ed. Brasília: Ministério da Ação Social/Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1992.

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

Recebido em: 30 set. 2022.

Aceito em: 21 nov. 2022.

