

# Cadernos da Pedagogia Universitária

TEORIA E PRÁTICA DA DOCÊNCIA

Organização

**Maria de Fátima Cossio**

**Larissa Patron Chaves**

**Eduardo Ferreira Filho**

**Eleonora Motta Campos dos Santos**



A thin, dark vertical line is positioned to the left of the main title.

# **Cadernos da Pedagogia Universitária**

**TEORIA E PRÁTICA DA DOCÊNCIA**



#### **Reitoria**

Reitor: *Pedro Rodrigues Curi Hallal*

Vice-Reitor: *Luis Isaias Centeno do Amaral*

Chefe de Gabinete: *Paulo Roberto Ferreira Jr.*

Pró-Reitora de Ensino: *Maria de Fátima Cossio*

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação: *Flávio Fernando Demarco*

Pró-Reitora de Extensão e Cultura: *Francisca Ferreira Michelin*

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: *Otávio Martins Peres*

Pró-Reitor Administrativo: *Ricardo Hartlebem Peter*

Pró-Reitor de Gestão da Informação e Comunicação: *Julio Carlos Balzano de Mattos*

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: *Mário Renato de Azevedo Jr.*

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas: *Sérgio Batista Christino*

---

#### **Conselho Editorial**

Presidente do Conselho Editorial: *Ana da Rosa Bandeira*

Representantes das Ciências Agrárias: *Victor Fernando Büttow Roll (TITULAR) e Sandra Mara da Encarnação Fiala Rechsteiner*

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: *Eder João Lenardão (TITULAR)*

Representantes da Área das Ciências Biológicas: *Rosângela Ferreira Rodrigues (TITULAR) e Francieli Moro Stefanello*

Representantes da Área das Engenharias: *Reginaldo da Nóbrega Tavares (TITULAR)*

Representantes da Área das Ciências da Saúde: *Fernanda Capella Rugno (TITULAR) e Anelise Levay Murari*

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: *Daniel Lena Marchiori Neto (TITULAR), Eduardo Grala da Cunha e Maria da Graças Pinto de Britto*

Representante da Área das Ciências Humanas: *Charles Pereira Pennaforte (TITULAR), Lucia Maria Vaz Peres e Pedro Gilberto da Silva Leite Junior*

Representantes da Área das Linguagens e Artes: *Lúcia Bergamaschi Costa Weymar (TITULAR), Chris de Azevedo Ramil e João Fernando Igansi Nunes*

---

# Cadernos da Pedagogia Universitária

TEORIA E PRÁTICA DA DOCÊNCIA

Organização

**Maria de Fátima Cossio**

**Larissa Patron Chaves**

**Eduardo Ferreira Filho**

**Eleonora Motta Campos dos Santos**



Editora  
UFPel



Filiada à A.B.E.U.

Rua Benjamin Constant, 1071 - Porto  
Pelotas, RS - Brasil  
Fone +55 (53)3284 1684  
editora.ufpel@gmail.com

**Chefia**

*Ana da Rosa Bandeira*  
Editora-Chefe

**Seção de Pré-Produção**

*Isabel Cochrane*  
Administrativo

**Seção de Produção**

*Suelen Aires Böettge*  
Administrativo

*Anelise Heidrich*  
Revisão

*Franciane Medeiros (Bolsista)*  
Design Editorial

**Seção de Pós-Produção**

*Morgana Riva*  
Assessoria

*Madelon Schimmelpfennig Lopes*  
Administrativo

**Revisão Técnica**

*Ana da Rosa Bandeira*

**Revisão Ortográfica**

*Anelise Heidrich*

**Projeto Gráfico & Capa**

*Franciane Medeiros*

Catálogo na Fonte  
Bibliotecária Simone Godinho Maisonave - CRB-10/1733

C122 Cadernos da pedagogia universitária [recurso eletrônico] : teoria e prática da docência. / organização: Maria de Fátima Cossio, Larissa Patron Chaves, Eduardo Ferreira Filho e Eleonora Motta Campos dos Santos. Pelotas: Ed. UFPel, 2020.  
137 p.

Ebook – PDF ; 1,24 MB  
ISBN 978-65-86440-08-9

1. Educação. 2. Ensino superior 3. Docência 4. Professores - Formação I. Cossio, Maria de Fátima, org. II. Chaves, Larissa Patron, org. III. Ferreira Filho, Eduardo, org. IV. Santos, Eleonora Motta Campos dos, org.

CDD 370.71

## SUMÁRIO

### 7 | APRESENTAÇÃO

**Maria de Fátima Cossio**

### 10 | A CONSTRUÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA DO PROFESSOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA MIDIÁTICA

Imaginários e representações de saberes  
nas séries *Rita* e *Merlí*

**Lúcia Maria Vaz Peres; Larissa Azubel**

### 27 | O TRAJETO ANTROPOLÓGICO DOS INDÍGENAS NO SUL DO BRASIL

Os saberes no universo educacional

**Cláudio Baptista Carle**

### 36 | INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Concepções e compreensões sobre as políticas  
de inclusão e formação docente

**Bruna Telmo Alvarenga; André Martins Alvarenga;  
Gionara Tauchen**

### 74 | APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FURG

Uma política em construção

**Sirlei Nadia Schirmer; Yulimer Uzcategui;  
Gionara Tauchen**

### 92 | ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E DIDÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

**Gionara Tauchen; Diéssica Roggia Piexak; Sirlei Nadia  
Schirmer; Daniele Simões Borges; Rafaele Rodrigues  
de Araujo; Bruna Telmo Alvarenga**

### 113 | AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A aula universitária em discussão

**Maria de Fátima Cossio**

---

## APRESENTAÇÃO

A Pedagogia Universitária tem ocupado espaços cada vez mais importantes no cenário científico e acadêmico nacional pelo reconhecimento de que estudar os fenômenos educacionais mais amplos e, notadamente pedagógicos, na educação superior, permite conhecer as especificidades da ação docente e suas implicações na qualidade da formação profissional e social dos estudantes, bem como as contribuições para a permanência, avanço e diplomação, podendo reduzir a evasão e a retenção. Sabe-se que a qualidade acadêmica e a permanência estudantil dependem de vários fatores, incluindo o Projeto Pedagógico Institucional - PPI, os Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, e, portanto, os currículos, processos avaliativos, planos de ensino dos docentes, ambientes propícios para as atividades pedagógicas, materiais e equipamentos em condições de uso, disposição dos estudantes para o estudo, assistência estudantil, gestão universitária, entre outros, mas não se pode desconsiderar ou minimizar o papel do professor nesse processo.

Nesta perspectiva, a Pró-reitoria de Ensino - PRE, por meio da Coordenação de Pedagogia Universitária – CPU, e do Núcleo de Formação de Professores – NUFOR, vem trabalhando no sentido de construir, de forma coletiva, pedagogias universitárias, tantas quantas forem as áreas de conhecimento e atuação docente, propiciando momentos de discussão, reflexão e trocas que consolidem a docência como identidade e explicitem os desafios nela contidos.

Dentre as ações de formação docente destacam-se os encontros em que são convidados professores da nossa Universidade e de outras instituições para socializarem as suas

pesquisas e práticas sob diferentes perspectivas. Algumas das contribuições desses encontros estão neste primeiro livro que colocamos à disposição da comunidade acadêmica.

O primeiro artigo de autoria de Lúcia Maria Vaz Peres e Larissa Azubel aborda a construção (auto)biográfica de docentes a partir da análise das séries Rita e Merlí, buscando compreender os elementos simbólicos que representam o ser professor na contemporaneidade emanados de séries televisivas, entendidas como tecnologias do imaginário, ou dispositivos que conseguem materializar o espírito do tempo.

A diversidade de saberes e a inclusão são abordadas por diferentes visões. A primeira é pelo viés antropológico dos indígenas do sul do Brasil no artigo de autoria de Cláudio Baptista Carle. O texto explora a invisibilidade de povos e etnias com o advento do contexto cultural em que vivemos que privilegia alguns grupos, notadamente os que historicamente têm mais poder. A outra perspectiva é a das políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior, de Bruna Telmo Alvarenga, André Martins Alvarenga e Gionara Tauchen. São discutidas as ações empreendidas pelas IES públicas federais do Rio Grande do Sul no sentido de propiciar a inclusão dos estudantes, com destaque ao Programa Incluir, do Governo Federal, e a criação dos Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, bem como as discussões sobre a formação do docente universitário para promover a inclusão. A pesquisa foi realizada na base de dados Scielo, no Banco de Teses e Dissertações da Capes e nos sites das Universidades.

O artigo de Sirlei Nadia Shirmer, Yulimer Uzcategui e Gionara Tauchen discute as ações empreendidas pela Fundação Universidade do Rio Grande para propiciar a permanência estudantil, considerando as mudanças na forma de ingresso, por meio do Enem/Sisu, que promoveram a ampliação do acesso, demandando medidas pedagógicas que evitem a evasão e a retenção.

As questões epistemológicas e didáticas da docência no ensino superior são tratadas no artigo de Gionara Tauchen e colaboradores. As autoras destacam, de forma oportuna, que a alteração na ação pedagógica ocorrerá não somente por meio da emergência de novas metodologias, mas principalmente



pela ampliação dos entendimentos sobre o conhecimento, sua estrutura, forma e conteúdo, da regeneração dos entendimentos sociológicos, psicológicos, antropológicos, filosóficos e pedagógicos que sustentam a diversificação dos repertórios didáticos.

Por fim, há um texto de minha autoria sobre a avaliação da aprendizagem discente, onde destaco que a avaliação está relacionada ao entendimento que se tem sobre os conceitos de ensino e de aprendizagem, sobretudo ao tipo de sujeito que se pretende auxiliar a formar. A educação numa perspectiva transformadora e significativa implica na superação da exigência meramente memorística, comprovada por meio de provas e testes, que pouco contribui para o pensamento autônomo, exigente e complexo. Desta forma, o artigo trata das funções da Universidade, dos sentidos de ensinar e aprender, de concepções sobre avaliação e indica algumas possibilidades avaliativas na perspectiva emancipatória e processual.

Espera-se que este E-Book possa contribuir para suscitar novas discussões e aprofundamentos sobre a complexa e importante função de ser docente universitário.

Boa leitura!

**Maria de Fátima Cossio**

Pró-reitora de Ensino da UFPel e professora  
adjunta do Departamento de Ensino/Programa  
de Pós-Graduação em Educação/FAE/UFPel

## A CONSTRUÇÃO (AUTO)BIOGRÁFICA DO PROFESSOR A PARTIR DA EXPERIÊNCIA MIDIÁTICA:

Imaginários e representações de saberes  
nas séries *Rita* e *Merlí*

---

Lúcia Maria Vaz Peres<sup>1</sup>  
Larissa Azubel<sup>2</sup>

### Introdução

Biografias entretecidas  
no diálogo entre educação e comunicação

Este texto (todo o texto?!) nasce de um encontro. Portanto, consideramos pertinente começar com o seu caráter (auto)biográfico. As autoras fazem parte do GEPIEM (Grupo de estudos e pesquisas sobre imaginário, educação e memória), liderado pela professora Lúcia Maria Vaz Peres, que trabalha especialmente com os temas imaginário, educação e (auto) formação de professores. Larissa Azubel ingressa no grupo e traz a sua trajetória como doutora em comunicação e estudante de Psicologia para conversar com essas temáticas. Sua pesquisa sobre séries televisivas converge com a temática da construção (auto)biográfica tão cara à Lúcia e, assim, começa a história deste texto, resultante do encontro das pesquisadoras. Depois desta licença poética, em que contamos brevemente nossa história, na terceira pessoa, focaremos no objetivo deste artigo.

Adotamos a perspectiva de possibilidade de construção (auto)biográfica do professor a partir da experiência midiática com séries televisivas. Partimos do pressuposto de que a escrita de si acontece no trajeto antropológico, ou seja, por meio das incessantes trocas que existem “ao nível do imaginário, entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2002, p. 41). Acreditamos que as séries *Merlí* e *Rita*<sup>3</sup>

1 (UFPel). Professora adjunta do Departamento de Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação/FAE/UFPel – lucia.assessora@gmail.com

2 (PUCRS). Doutora em Educação pela UFPel – larissalaufer@gmail.com

3 Quando estivermos nos referindo às séries utilizaremos *italico*, quando estivermos nos referindo aos personagens não grifaremos.

emanem do meio social, contribuindo com elementos pertinentes para a articulação simbólica do que é ser professor na contemporaneidade.

Merlí e Rita são protagonistas de séries homônimas. São professores fora dos padrões (morais, didáticos, epistêmicos, etc.), mas generosos e com senso ético apurado. São profissionais entretecidos com suas biografias e as séries os apresentam com luz e sombra. São seres humanos, para além do estereótipo do professor, pessoas em contexto, com história, sexualidade, medos, sonhos...

*Rita e Merlí* tratam da temática da relação entre professores e alunos e suas concepções sobre o ensino. Versam, também, sobre os relacionamentos em geral, na perspectiva da comunidade escolar. Abordam os saberes proporcionados pelas séries televisivas (de um modo geral) com as lentes da educação, através do saber enciclopédico, do saber fazer, do saber ser (JOST, 2012) e do saber sentir (AZUBEL, 2017). Ambas as séries tematizam um ser-professor entretecido com suas biografias. Matéria ensinante e aprendente fundamental para pensar a importância da vida na obra, do trabalho de ensino e de aprendizagem que valoriza a (auto)biografia num constante olhar para si em busca do outro (JOSSO, 2004). Tal abordagem supõe uma educação que alimente a bagagem do trajeto formativo e “conduza para dentro e para fora” os sentidos e as aprendizagens. Estas advêm dos saberes plurais e singulares entre a trama do vivido e os reservatórios do imaginário que passam de uma geração à outra através de valores, crenças e intimações do meio.

Abordamos, nessas séries, em consonância com esses saberes, a noção de cultura da interioridade (PERES, 1999), que olha para uma complexa rede de significações possíveis em um imaginário matriciado pelas vivências pessoais e subjetivas, somadas aos reservatórios culturais a que somos intimados. Importa dizer que os “matriciamentos” (PERES, 1999, 2004) compõem o fundamento do projeto de formação (JOSSO, 2004). Em outras palavras, os matriciamentos (PERES, 1999) estão intimamente ligados aos saberes pessoais, os quais vêm sustentando a formação das competências e do saber fazer. No caso específico, do modo como nos tornamos professores

e professoras desde as “intimações primeiras” (BACHELARD, 1998), que são fundamentalmente biográficas.

Esse não é um enfoque recente. A partir dos anos 80, começa um grande movimento nos estudos direcionados à formação de professores, deslocando a centralidade das teorias e práticas pedagógicas para a mudança de eixo e de concepções, as quais se caracterizam pela valorização da experiência de vida do sujeito (professor). É, então, a partir do final dessa década, que os professores vão se conscientizando acerca do repertório de um saber docente que lhes pertence por ofício. A experiência do trabalho docente é percebida como elemento de formação capaz de valorizar o papel dos saberes da experiência no meio de outros saberes.

Esse movimento toma força nos anos 90, de acordo com as injunções que marcam a conjuntura histórico-social, política e econômica desse período. Os docentes vão sendo reconhecidos como portadores de um saber plural, crítico e interativo, fundado numa *práxis*. Anuncia-se um período de ressignificação da voz dos professores, os quais passam do estatuto de objeto das análises para o de sujeito, proliferando-se os métodos (auto)biográficos. Dentre os autores fundamentais para tal virada podemos citar António Nóvoa, Mathias Finger, Franco Ferraroti, Pierre Dominicé, Michael Huberman, Ivor Goodson e Marie-Christine Josso, dentre outros.

Além disso, o CIPA (Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica), no decurso de dez anos, tem contribuído com a produção científica na área durante suas edições<sup>4</sup>. Tais produções visibilizam os desdobramentos dos Congressos que se fazem sentir, em primeiro lugar, pela relevante produção científica na área, por meio da vasta publicação de livros, números especiais de periódicos e a criação de três coleções publicadas na França, na Argentina e no Brasil.

Dito isso, a semente foi plantada e fecundada, o que nos leva a tematizar este estudo à luz das histórias de vida e de narrativas autobiográficas. De um lado, como alternativas que possibilitam pensar o professor e o estudante, a partir

<sup>4</sup> Vide [http://www.biograph.org.br/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76](http://www.biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=40&Itemid=76). Consultado em 05/06/2018.

da tomada de consciência de si e da história de seu tempo. De outro, a história de vida aparece com um grande reservatório que, de algum modo, baliza as nossas ações.

A história de vida é no imaginário. Assim como o imaginário é na história de vida. Isso porque toda história de vida agrega crenças, valores, representações e modos de ir sendo no mundo. Portanto, as intimações que constituem o imaginário advêm desse grande reservatório psíquico, cultural e social, que, ao fim e ao cabo, constrói o biográfico. Por sua vez, essas intimações vão “modelando” um jeito de ser, de fazer e de estar no mundo pessoal e profissional.

Segundo Silva (2017, p. 24), “o sentido se dá no imaginário”, que seria uma apropriação/distorção individual do que emana do coletivo: “o imaginário é o sentido”. O imaginário contemporâneo condensa formas narrativas, como as séries televisivas, que favorecem a interação (apesar de sua parte *maldita* ou *mal-dita*). Assim, compreendemos o imaginário, ao mesmo tempo, como reservatório e motor da história e das histórias de vida:

reservatório, agrega imagens, sentimentos, lembranças, experiências, visões do real que realizam o imaginado, leituras da vida e, através de um mecanismo individual/grupal, sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo. [...] Motor, o imaginário é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos. Funciona como catalizador, estimulador e estruturador dos limites e das práticas (SILVA, 2012, p. 11-2).

Desse modo, há uma conjunção entre a história de vida e os reservatórios do imaginário com o fazer pedagógico e, por consequência, a construção da autoria. Isso porque a autobiografia como motor às futuras ações, neste caso docente, está inserida num contexto psíquico, social e histórico. Esta tríade pode contribuir na formação pessoal e profissional do sujeito.

Dito isso, nos propomos a investigar as seguintes questões-problema: Quem é o professor nas séries *Rita* e *Merlí*? Que imaginário educacional é apresentado por meio dessas representações? Procuramos as respostas possíveis por meio de uma perspectiva compreensiva (MAFFESOLI, 2010) e através da Análise Fílmica (CASETTI; DI CHIO, 2013). Falaremos

brevemente de nosso aporte metodológico antes de seguirmos rumo à compreensão de nosso objeto de pesquisa.

Este estudo percorre os caminhos da Sociologia Compreensiva maffesoliniana (2010), cujos pressupostos são: 1) *a crítica ao dualismo esquemático*: que se opõe à paranoia positivista do corte entre razão e imaginação, da fratura entre sujeito e objeto, da partição entre paixão e ciência; 2) *a forma*, que procura construir um enquadramento aberto, identificando os caracteres essenciais do objeto, suas metáforas obsessivas; 3) *a sensibilidade relativista*, que preconiza não existir uma realidade única, mas diversas maneiras de percebê-la. Prefere a metáfora, a caricatura, a analogia, as aproximações, ao “terrorismo da coerência”, construindo um conhecimento que admite seus limites; 4) *a pesquisa estilística*, que busca compreender o estilo do cotidiano, feito de gestos, palavras, teatralidade, obras – em caracteres minúsculos e maiúsculos. Eles compõem o estilo do tempo, o imaginário, e devemos dar alguma conta deles; e, 5) *o pensamento libertário*, ou seja, um modo de olhar para o mundo que exercita a tolerância, na perspectiva de um politeísmo epistemológico.

Ainda assim, nossa práxis de análise ampara-se em Francesco Casetti e Federico Di Chio (2013), que sugerem dois processos aplicáveis a produtos audiovisuais, como as séries televisivas: a decomposição, descritiva, e a recomposição, interpretativa. Com a primeira, reconhecemos os elementos do objeto de estudo e inventariamos aquilo que parece mais relevante. Com a segunda, lançamos a luz possível (que não existe sem sombra), a fim de chegar a uma compreensão (AZUBEL, 2017).

### **Intimações midiáticas**

As articulações simbólicas  
dos saberes nas séries televisivas

Compreendemos as séries televisivas, a partir da noção proposta por Silva (2012) como tecnologias do imaginário contemporâneo (formas ou dispositivos que, de alguma maneira, conseguem materializar o espírito do tempo). Em nossa hipótese, tratam-se de potenciais fontes para a tessitura do (auto)

biográfico, na medida em que são reservatório e motor de saberes diversos.

Para François Jost (2012) as séries são sintomas do nosso tempo, manifestando sentimentos, formas de ver, pensar e sentir o mundo. Jean Pierre Esquenazi (2011) também corrobora esse modo de olhar para séries. Para ele, o gênero se situa a partir das circunstâncias sociais, culturais e econômicas em que emerge – complementamos, proporcionando saberes e experiências sobre estas. Séries, a nosso ver, são simbólicas e apresentam constelações imaginais com as quais se pode compreender, saber e atuar no mundo intrapsíquico e exterior.

Segundo Carlos (2006, p. 26), a longa duração das séries, com a possibilidade de se estender em várias temporadas, contribui para o princípio de identificação, uma vez que a temporalidade se aproxima do vivido, servindo de princípio eficaz para a complexidade da narrativa. Permite, assim, a ampliação do número de personagens, o desenvolvimento de suas personalidades e dos acontecimentos provocados e sofridos em alto nível de detalhe. Além disso, proporciona o estabelecimento de relações entre diferentes arcos narrativos<sup>5</sup> e de laços entre personagens.

Outra característica essencial do formato (que também o aproxima da tessitura da vida) é a resistência ao desfecho final: “todas as séries devem velar para manter sua *abertura*, a sua capacidade de propor novas histórias” (ESQUENAZI, 2011), de modo que a conclusão de um *plot*<sup>6</sup> não significa um fim geral.

Cabe, em tempo, atentarmos para o fato de que a produção e a circulação de séries de TV, na era da convergência (JENKINS, 2009), não está restrita às redes de televisão, uma vez que crescem serviços como a *Netflix*, que distribui e cria conteúdo. Também é preciso considerar os *downloads* e o acesso às séries através dos DVDs. Assim, se consolida o que Silva (2014) chama de cultura das séries, noção articulada por meio da intensa retroalimentação entre formas narrativas,

5 Cada arco narrativo, segundo Esquenazi (2011), corresponde a uma das tramas desenvolvidas ao longo de uma temporada ou, até mesmo, ao longo de toda a série.

6 *Plot* pode ser considerado um sinônimo de arco narrativo, termo utilizado em linguagem televisual como sinônimo de enredo ou trama.



contexto tecnológico e modos de consumo.

Em consonância com o autor, percebemos que as séries ocupam lugar de destaque dentro e fora dos modelos tradicionais de televisão. Ele sustenta (2014, p. 8) que “vivemos a formação de uma nova telefilia, diacrônica e transnacional”. Além disso, defende que podemos falar em séries televisivas mesmo e dentro do contexto tecnológico do digital e da internet, que impulsiona a circulação das séries em nível global para além do modelo tradicional de circulação televisiva, uma vez que se respeite a forma, tanto no que concerne “ao desenvolvimento de novos modelos narrativos, quanto à permanência e à reconfiguração de modelos clássicos, ligados a gêneros estabelecidos como a sitcom, o melodrama e o policial” (SILVA, 2014, p. 3, grifo do autor).

Jost (2012, p. 29) ainda argumenta que se algumas séries “podem parecer tão próximas, apesar de sua estranheza, é porque elas se fundam em ideologias transnacionais, lugares comuns, como diriam os retóricos, que estão florescendo em muitos países”. O autor cita como exemplos os temas do complô, da manipulação e da rejeição das elites. A universalidade antropológica e o realismo emocional, segundo ele, nos aproximam das séries e possibilitam a retroalimentação entre imaginário individual e coletivo. Assim, percebemos que se trata de um imaginário transcultural o que irriga a bacia semântica<sup>7</sup> das séries contemporâneas.

Reiteramos o reconhecimento de que as séries se mantêm, desde o início, ambiciosas no sentido de descrição da realidade contemporânea, mesmo quando a noção de realismo não corresponde à de realidade. Esquenazi (2011, p. 13), por exemplo, sustenta que “a arte das séries televisivas segue um caminho inverso do utilizado pelas artes clássicas, que parecem querer romper com nosso cotidiano demasiado banal”. Segundo Jost (2012, p. 30), o golpe de gênio dos roteiristas foi

7 A bacia semântica é uma metáfora durandiana que propõe um modo de ler as mudanças sociais, por meio de uma análise detalhada, em subconjuntos que abordam dos primeiros escoamentos das águas imaginais à fase dos deltas e meandros. Segundo o autor (1998, p. 100), as modificações não acontecem de modo anômico, uma vez que, “entre os eventos instantâneos e os ‘tempos muito longos’ [...] há períodos médios e homogêneos quanto aos estilos, às modas e aos meios de expressão”. A metáfora perpassa os seis subconjuntos da expressão de uma era e de uma área do imaginário.



ter se afastado da construção de personagens “estáveis e intangíveis (como o perverso, o bom, o terno, o ingênuo, o distraído, etc.), para tocar de uma vez naquilo que há de mais humano e de mais social em nós”. Há uma humanização da imagem do herói.

As séries, então, se caracterizam por uma adesão afetiva (ESQUENAZI, 2011). Produto de longa duração, criam empatia entre os personagens e o público, numa relação frequentemente íntima, em que desejos e medos são projetados naqueles que vivem os dramas, as aventuras, as situações ficcionais. Assim, elas costumam ser apreciadas por seu realismo emocional, num balanço constante entre identificação e distanciamento, gerador de prazer. As pessoas comumente veem os personagens como modelos inspiradores.

A implicação dos telespectadores é forte. Ainda que seja frequentemente condensada pela relação deles com uma personagem “preferida” nunca se resume a isso: a identificação com uma personagem nada explica. É todo o universo ficcional que está na origem da adesão. A afeição nunca desmentida pelos vilões das diferentes séries não se explica de outra maneira. A capacidade de estes universos se repercutirem na vida social dos públicos pode parecer impressionante: mas, embora “privada”, a vida televisiva não está afastada da vida pública, profissional e social dos públicos (ESQUENAZI, 2011, p. 35).

A partir dos elementos até aqui apresentados como constituintes das séries televisivas, sustentamos, embasados em Jost (2012) e Azubel (2017), que elas proporcionem saberes potenciais para a construção do (auto)biográfico. Como uma das formas de lazer mais populares da contemporaneidade, acreditamos que elas influenciam, sim, em nossos saberes (fazer, sentir e viver...).

Segundo Jost (2012, p. 44-6), são três os domínios em que os saberes se manifestam nas séries televisivas. O primeiro é do saber enciclopédico, que visa a expandir o conhecimento do público sobre determinado assunto. Nesse sentido, podemos pensar na recente *The Crown* (2016-atual), que tem a História da Rainha Elisabeth II como pano de fundo.

O segundo é o saber fazer. Nesse âmbito, as séries se

desenvolvem em torno de grupos profissionais e mostram os seus *modus operandi*, quer se trate de professores, policiais, médicos, advogados, entre outras possibilidades. Nesse artigo, o saber fazer fica explícito no objeto de pesquisa, as séries *Rita* e *Merlí*. O que veremos adiante é que elas condensam também os demais saberes aos quais nos referimos neste artigo.

O terceiro tipo trata do saber ser ou da gestão de comportamentos. Nesse, podemos reconhecer a famosa sitcom sobre o universo feminino, *Sex and the City* (1998), mas também a bem-humorada série sobre autismo produzida pela *Netflix*, *Atypical* (2017-atual), e, mesmo a polêmica série que aborda suicídio na adolescência *13 reasons why* (2017-atual).

O autor relativiza – e concordamos com ele – dizendo que, em geral, os três estratos do saber se misturam e um deles predomina sobre os demais. Mas ainda abordamos um quarto saber, essencial para esta pesquisa, que considera as séries contemporâneas como produtos e produtoras de um imaginário contemporâneo: o saber sentir.

As séries, em geral e como tecnologias do imaginário, tratam de um saber sentir o clima social, saber se harmonizar a ele, saber ter empatia com o outro, com o mundo e consigo mesmo (com seu lado sombrio), aceitando suas possibilidades e limites. Saber sentir o real no irreal. Essa quarta tipologia faz fronteira com o saber ser, mas transcende esse domínio, aproximando-se ao saber a condição humana e compreendê-la, proposto por Edgar Morin (2000; 2007a) como essenciais para uma formação integral visada em uma educação visionária. Daí a importância das séries, que funcionam como metáforas de mundos análogos ao nosso.

### **Rita e Merlí**

Imaginários e representações  
do ser-professor entretecido no biográfico

Produzida para a TV na Catalunha, a série *Merlí* fez enorme sucesso local, antes de ser distribuída mundialmente pela *Netflix*. Criada por Héctor Lozano, conta a história de Merlí Bergeron, um professor de Filosofia desempregado que é despejado do apartamento e precisa levar seu filho

adolescente (com quem tem uma relação complicada) para morar consigo na casa da mãe. Em seguida, ele é chamado para lecionar na escola do filho.

Merlí é um professor fora dos padrões (morais, didáticos, epistêmicos, etc.), mas com senso ético apurado. Politicamente correto, mas institucionalmente incorreto, envolve-se em diversas situações problemáticas junto aos colegas e alunos. Ainda assim, é generoso e coloca a si e a filosofia disponíveis para ajudar na construção de algo que transcenda a situação inicial. *Merlí* (2015-2018) tem três temporadas, com 13 episódios cada. Os episódios têm nomes de filósofos ou correntes filosóficas.

Por sua vez, *Rita* foi ao ar pela primeira vez em 2012, produzida e transmitida pelo canal dinamarquês TV2. A série (2012-atual) foi sucesso na Dinamarca e chamou a atenção da *Netflix*. Dada à popularidade que alcançou com o público americano, a empresa investiu como coprodutora a partir da terceira temporada.

Rita Madsen, a personagem que empresta nome à série, é uma professora primária espontânea, forte e transgressora, que cria sozinha seus três filhos, cujas fases de vida se situam entre a adolescência e a fase adulta jovem. Enquanto tem facilidade para se relacionar com os alunos, em sua vida pessoal tem mais dificuldades, tanto com os filhos como com parceiros, colegas, pais de alunos e adultos em geral. Apesar de aparentemente “durona”, mostra-se bastante sensível e solidária para com os estudantes. Ainda, assemelha-se à Merlí no que tange ao posicionamento em relação à moralidade e à ética.

Logo, vemos que ambas as séries tematizam um ser-professor entretecido com sua biografia. Matéria ensinante e aprendente fundamental para pensar a importância da vida na obra, do trabalho de ensino e da aprendizagem que valoriza a (auto)biografia num constante olhar para si em busca do outro (JOSSO, 2004). Buscamos, portanto, pensar as seguintes questões: quem é o professor nas séries *Rita* e *Merlí*?; que imaginário educacional é apresentado por meio dessas representações?; e de que saberes elas tratam?

Na medida em que este trabalho adota a perspectiva da possibilidade de construção (auto)biográfica do professor a

partir da experiência midiática com séries televisivas, parte do pressuposto de que a escrita de si acontece também nas articulações simbólicas de imagens que provoquem, inspirem ou tragam reflexão. Imagens que formam, deformam, reformam e transformam. *Merlí* e *Rita* seriam, assim, emanações do meio social com potencial para contribuir na constituição de trajetórias antropológicas.

Buscando pontos em comum para uma análise das representações do ser-professor a partir das séries *Merlí* e *Rita*, chegamos à compreensão de que elas manifestam de forma semelhante a condensação dos saberes possíveis às séries televisivas. Relembrando, são eles: saber enciclopédico, saber fazer e saber ser (JOST, 2012), acrescidos do saber sentir (AZUBEL, 2017). Ambas parecem contribuir com elementos pertinentes para a articulação simbólica do que é ser professor na contemporaneidade.

Quanto às noções do saber ser, que também se articula a ideia dos matriciamentos e cultura da interioridade, e do saber sentir, as séries mostram professores em que o biográfico, a personalidade, a visão de mundo, mesmo o dom, mas, enfim, as subjetividades inerentes aos sujeitos estão intrinsecamente ligadas à sua constituição, postura, metodologia, estilo, entre outros.

Além disso, Rita e Merlí parecem ter em comum a esperança de que o ser (bom) professor redima suas deficiências ou lacunas no papel de pais. Ambos os personagens são construídos levando a conta a desconstrução de estereótipos e apresentam o professor no que ele tem de mais humano: pessoa real com seus medos, desejos, sonhos, esperanças, sexualidade, história, qualidades, defeitos, sucessos, falhas... Partes de luz e zonas de sombra.

No entanto, em contraste à maioria dos demais professores representados em ambas as séries, Rita e Merlí nada têm a ver com o “professor institucionalizado”, modelo impessoal, distante e normativo. Mas, sim, com um (anti)modelo (emergente?!), sensível (que sente e faz sentir), próximo, ético. São educadores-pessoas que se relacionam com seus alunos, levando em conta que se tratam de seres humanos em desenvolvimento, enfrentando a tarefa de se posicionar no mundo.

O saber enciclopédico fica em segundo plano em nossa análise dessas séries. Sim, elas trabalham conteúdos. Especialmente Merlí, que ministra uma disciplina específica e promove o debate sobre o valor da Filosofia nas escolas, tema transnacional e, em particular, importante no Brasil em um momento de discussão da reforma do Ensino Médio.

Por conseguinte, para tratar a fronteira entre o saber fazer e o saber ser, organizamos uma tabela, em que comparamos o enfoque/postura tradicional (mais tecnicista) e o crítico-reflexivo (mais humanista) em relação a seis categorias, conforme se lê:

<b>Enfoque/ postura</b>	<b>Enfoque tradicional tecnicista</b>	<b>Enfoque crítico-reflexivo humanista (Merlí e Rita)</b>
Desenvolvimento humano	Visão redutora e simplista	Visão integral e humanista
Conhecimento	Visão fragmentada centrada no discurso e na retórica	Visão global e sistêmica
Objetivos educacionais	Visão imediatista	Visão prospectiva de cidadania
Aprendizagem	Visão cognitivista	Visão autoimplicada, construtivista e compreensiva
Ensino	Visão aplicativa, prescritiva, normativa e uniformizadora	Visão diferenciadora, interdisciplinar, socializadora e incluyente
Contextos	Visão distanciada	Visão ecológica, cultural e identitária

*Fonte:* Elaborada pelas autoras.

**Tabela 1**  
Bases epistemológicas referentes ao ensino e aos estudos autobiográficos

Pensamos que a tabela é autoexplicativa e reveladora de diversos aspectos diferenciais entre o perfil do ser-professor de Merlí e Rita em comparação com aquilo que compreendemos por “professor institucionalizado”. Ainda, ressaltamos a importância do papel de educador nos trajetos antropológicos, na construção do (auto)biográfico e dos caminhos do “outro”.

Ambas as séries, ademais, propõem temáticas relevantes para reflexão nesses sentidos, como conflitos adolescentes, assunção de homossexualidade, uso de drogas, exposição em redes sociais digitais, saúde mental, modelos parentais, relações interpessoais e profissionais, entre outros. *Rita* e *Merlí* mostram como a escola pode ser um local que promova o

saber ser e o saber sentir, além do saber enciclopédico e do saber fazer, em um sentido de “formação para a vida”. Sugere, ainda, quatro pontos potencialmente importantes para o professor em (auto) formação (inicial ou continuada):

**1) a pessoalidade:** mais do que uma moral prescrita, segundo Rita e Merlí, o que faz sentido seria a ética da experiência;

**2) a autoimplicação do aprendente:** a importância de metodologias e posturas didáticas que possibilitem/provoquem os alunos a se autoimplicarem, a terem vontade de participar, de opinar, de questionar;

**3) a contextualização:** o processo de aprendizagem leva em conta o desenvolvimento do humano integral, incentivando uma visão global, interdisciplinar, incluyente, ecológica e prospectiva de cidadania;

**4) a transformabilidade:** Merlí e Rita se transformam. Os alunos se transformam no decorrer das séries. Assim como nos transformamos em nossa prática e estudos e nossos alunos se transformam ao longo dos cursos. Mais, menos e nem sempre positivamente. Mas o trajeto antropológico na relação com os seres-professores, que acessamos em nós e no outro, nos forma, nos conforma, nos deforma, nos reforma.

Vemos, assim, na consonância dos saberes, com especial destaque para o saber ser e o saber sentir, a possibilidade de formação e autoformação para uma educação que alimente a bagagem do trajeto formativo e “conduza para dentro e para fora” os sentidos e as aprendizagens. Saberes plurais que se articulam entre o conhecimento adquirido, a trama do vivido e os reservatórios do imaginário.

## Considerações finais

O biográfico e o midiático  
como noções-chave do fazer pedagógico

Neste trabalho propusemos a esfera da experiência midiática com séries televisivas, como significativa para a construção (auto)biográfica. Focamos naquelas que tratam do ofício do professor, como *Rita* e *Merlí*, procurando evidenciar aspectos de ambas as séries potencialmente relevantes para a construção de trajetos antropológicos.

Vimos que as imagens, os textos, os contextos, enfim, os imaginários e práticas de que são formadas ambas as séries analisadas, fornecem elementos que intimam o sujeito telespectador, seja inspirando, provocando ou incomodando, entre tantas outras possibilidades e nuances.

Percebemos que as séries propõem seus protagonistas como modelos, anti-heróis que descontroem estereótipos e encarnam a humanidade do educador, mostrando um ser-professor sensível (que sente e faz sentir), que não se esgota na vida profissional, mas experimenta a vida e exprime luz e sombra em sua história e seu presente.

O imaginário educacional retratado pelas séries é plural, heterogêneo, repleto de vicissitudes, de virtudes, de falhas. Mas, e talvez mais importante, em transformação. Lembremos da transformabilidade, abordada neste texto como um elemento essencial à (auto)formação. Ela atravessa os sujeitos dessas séries, mais marcadamente *Rita* e *Merlí* como ensi-nantes e aprendentes, mas também a seus estudantes, talvez, na mesma perspectiva e aos demais sujeitos da comunidade escolar que se permitem experimentar o novo ou o diferente ou o que se apresenta no mundo.

Ao refletirmos sobre *Merlí* e *Rita*, também buscamos compreender a manifestação dos saberes potencialmente presentes nas séries televisivas e percebemos que eles se expressam em correlação intrínseca. O saber enciclopédico é apenas uma dimensão do conteúdo de ambas as séries, assim como o é na formação e prática docente. O saber fazer e o saber ser ganham destaque com o enfoque crítico-reflexivo e humanista manifesto nas práticas e reflexões dos protagonistas.



O saber sentir, complementarmente, pode ser percebido nos esforços de contextualização das práticas pedagógicas de Rita e Merlí, que levam em conta a pessoalidade e autoimplicação do aprendente, na construção de um ensino que se preocupe mais em promover sentido do que em cumprir meramente um plano de ensino. Ainda, complementamos esse olhar, com as palavras de Josso (2006, p. 26), para quem:

a recuperação e o inventário dos tipos de aprendizagem e de conhecimento que são iniciados e desenvolvidos ao longo de uma vida revelam-se muito úteis para avaliar aquisições experienciais em termos de competências e de tomadas de consciência por adultos mais ou menos jovens que podem, assim, ver reconhecidos seus saberes da experiência simultaneamente às formações sancionadas pelo diploma que obtiveram.

A partir da autora, entendemos a narrativa como um amplo espectro do dizer-se, a qual pode ser motivada por fotos, diários, cartas, palavras, filmes, poesias, dentre outras formas expressivas. Neste texto, olhamos para as construções possíveis através da ficção seriada. Dito isso, e à guisa de conclusão, inferimos que as séries em questão reforçam a premissa de que a relação entre professor-aluno é tão complexa quanto os imaginários que engendra.

Daí a importância de que os educadores tomem consciência do lugar que eles ocupam em contexto: perante os alunos, a comunidade escolar e/ou acadêmica, etc. Isso significa dizer que o saber enciclopédico, o saber fazer, o saber ser (JOST, 2012) e o saber sentir (AZUBEL, 2017) são matérias fundadoras de uma cultura da interioridade (PERES, 1999) a ser vivida também em sala de aula, com o intuito de exercitar a complexa rede de significações possíveis de vivências pessoais e subjetivas.



## Referências

AZUBEL, Larissa Lauffer Reinhardt. **Uma série de contos e os contos em série: o imaginário pós-moderno em *Once Upon a Time***. Tese (Doutorado em Comunicação Social). Programa de Pós-graduação em Comunicação Social da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CARLOS, Cássio Starling. **Em tempo real: Lost, 24 horas, Sex and the city e o impacto das novas séries de TV**. São Paulo: Alameda, 2006.

CASETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. **Cómo analizar un film**. Barcelona: Paidós, 2013.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.

\_\_\_\_\_. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ESQUENAZI, Jean-Pierre. **As séries televisivas**. Lisboa: Texto & Grafia, 2011.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Os relatos de Histórias de Vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. IN: SOUZA, Elizeu Clementino de ABRAHÃO, Maria Helena Menna B. (orgs.) **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

JOST, François. **Do que as séries americanas são sintoma**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: Introdução à sociologia compreensiva**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007a.

PERES, Lúcia Maria Vaz. **Dos saberes pessoais à visibilidade de uma Pedagogia Simbólica**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Imaginário: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano**. Pelotas: UFPEL, 2004.

SILVA, Juremir Machado. **As tecnologias do imaginário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diferença e descobrimento**: O que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SILVA, Marcel Vieira Barreto. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. **Galáxia**, n. 27, p. 241-52, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/gal/v14n27/20.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

## O TRAJETO ANTROPOLÓGICO DOS INDÍGENAS NO SUL DO BRASIL

Os saberes no universo educacional

---

**Cláudio Baptista Carle<sup>8</sup>**

### Resumo

A proposta de formação que apresentei para os professores ingressantes na UFPel, em 2018, buscava reconhecer a construção de imagens sobre os nativos, ameríndios ou indígenas brasileiros, mas com foco principal nos residentes no passado e atualmente no sul do Brasil. A primeira parte da apresentação propunha partir do conhecido, ou seja, daquilo que os integrantes da seção conheciam dos povos autóctones da América. As ideias forçosamente foram conduzidas à noção de grupos do passado que estariam extintos ou em número muito pequenos no interior de florestas.

Argumento então que o que conhecemos muitas vezes não é percebido. E não é percebido por constituirmos imagens sobre os outros que advém do contexto cultural em que vivemos (Durand, 1988). Apresentei a imagem de três crianças e sua diversidade para mostrar o que é conhecido: o preto (usarei a ideia de preto e não de negro, pois este último é uma identidade étnico-racial e tem outras peculiaridades na sua utilização), o branco (loiro) e o amarelo (oriental). Mostrei outra imagem de William Blake (*Europe Supported By Africa and America*, 1796), com três mulheres, uma indígena, outra preta e outra caucasiana. Outra imagem que trouxe foi de um líbio, um núbio, um sírio (Ásia) e um egípcio (mural na tumba de Seti I.- 1290 a 1279 a.C.). Em todos estes casos desde a antiguidade até o momento atual a diversidade sempre foi percebida, mas podemos perguntar: por que não é efetivamente trabalhada?

A partir das imagens questioneei por que das diferenças. Explicitiei os conhecimentos mais comuns sobre a questão das diferenças físicas, os cabelos, nariz, cor da pele e a sua

8 (UFPel). Professor associado do curso de Antropologia/Programa de Pós-Graduação em Antropologia/ICH/UFPel – cbarle@yahoo.com.br

interação como meio ambiental, que gerou as adaptações para proteção do corpo contra os efeitos do frio, do sol, dos processos de monções e outros. Em alguns casos os professores pareceram surpresos, com estas simples explicações, como se não tivessem a menor ciência disto. Aí estava o estranhamento do que é conhecido. Vemos, mas não questionamos as imagens que vemos. As explicações simples refletem em uma aparente sabedoria, que em realidade deveria ser de todos, mas que efetivamente não é.

Salientei que é nas questões da simplicidade das questões que devem incitar a pesquisa, é a partir desse desconhecimento do que está próximo que se deve gestar e que necessitamos para iniciar uma nova investigação.

Ponderei com os professores que a consciência representa o mundo de forma *direta*, a percepção e a sensação das coisas presentes, e *indireta*, as lembranças, “paisagens de lugares distantes”, imagens de pessoas que muitas vezes nunca vimos, mas que foram criadas para nós, nos contextos escolares. Os indígenas são representados por uma imagem dos indígenas que muitas vezes não o caracteriza efetivamente. A realidade da consciência dispõe de diferentes “graus da imagem” (Durand, 1988, pp 11-12). Ao arguir sobre isso uma professora ingressante então questiona: como entender um indígena que faz o sinal da cruz? Ele é ou não um indígena? Aqui coube refletir o que é a cultura de qualquer grupo, não é estanque ou parada, não se pode conceber alguém na atualidade vivendo no século XV, pois as culturas se modificam, mas mais ainda a ideia é de renunciar à representação que temos desses grupos, pois são falsas ou ficcionais. E concebemos essas formas estranhas de entender os indígenas como entes do passado remoto pela relação de poder que concede a nós o direito de representar o outro e também pela representação como parte do prolongamento do poder que o Ocidente capitalista estabelece dentro do mundo de imagens das demais sociedades do planeta (Wagner, 2010). Nós inventamos os indígenas nas escolas e assim não o reconhecemos quando vemos um.

Cabe dizer aqui, como Durand, (1988, p. 12), que o “símbolo se define, primeiramente, como pertencente à categoria do signo”. Os “signos são apenas subterfúgios” os quais remetem

“a um significado” que é “presente ou ser verificado”, mas que em toda a análise se fixa no imaginário das sociedades e, neste caso, muito vivamente no sentido comum (Maffesoli, 1994) daqueles professores ingressantes que estavam no curso.

Cabe ressaltar que os signos podem ser econômicos e diretos, mas podem ser alegóricos e emblemáticos, mas “os signos alegóricos sempre contêm um elemento concreto ou exemplar do significado” (Durand, 1988, p. 13). Neste sentido o indígena como signo, mas este evidentemente não corresponde ao indígena que trato, mas para os professores ele é real, pois assim a linguagem da cultura ocidental o criou. Por isso, sua ruptura, ou melhor, a criação de uma nova imagem do ameríndio (Geertz, 1997), não é algo fácil de ser concebida. Simbolicamente aquele indígena do “dia do índio” da escola é uma imagem muito mais forte e convincente como representação que o indígena que faz o sinal da cruz no presente, que veste roupas, que tem celulares e assim por diante. A concretude do indígena do “dia do índio” faz mais sentido, já que deste indígena iniciara a tratar.

Durand (1988, p 13) alerta para a concretude do signo, que neste caso é o aprendido e não o que almejava apresentar, pois os “signos arbitrários são puramente indicativos que remetem a uma realidade significada”, realidades estas que se tornam sempre representáveis; e os signos alegóricos, que é o que acabara tentando apresentar, sempre remetiam a “uma realidade significada dificilmente apresentável”, pois se tornavam “obrigados a figurar concretamente uma parte da realidade que significam”, mas que neste caso não faziam sentido, pois estavam longe da compreensão dos interlocutores.

A saída que já trazia em minhas lâminas era tentar então apresentar esses novos signos, para a partir do que já é conhecido da ciência antropológica tornar conhecido desses outros cientistas, que nada tinham dessas imagens. O recurso da imagem das coisas e das pessoas evocava o emotivo, no sentido da monumentalidade e sensibilidade com os fatos demarcadores do passado desses indivíduos e seus reflexos no presente. E tudo isso para poder atingir sua percepção sobre estudantes indígenas que porventura estariam em suas

salas de aula, longe da imagem daqueles indivíduos do “dia do índio escolar”.

Faço a pergunta: O que conhecemos sobre os “índios” (indígenas) e seus descendentes? A noção de “raça” sempre é evocada, mesmo que mais para afrodescendentes, mas muitas vezes para indígenas. Argumento que o termo raça é mais usual para negros, e que etnia é o mais usual para indígenas, mas o que é raça?

Apresento a Classificação científica do humano: Reino: Animalia // Filo: Chordata // Classe: Mammalia // Infraclasse: Placentalia // Ordem: Primates // Parvordem: Catarrhini // Superfamília: Hominoidea // Família: Hominidae (Gray, 1825); Subfamílias: Homininae – Gorilla (gorila); Pan (chimpanzé e bonobo); Ardipithecus (extinto); Australopithecus (extinto); Pierolapithecus (extinto); Sahelanthropus (extinto); Paranthropus (extinto); Kenyanthropus (extinto); Orrorin (extinto); Homo (humano). Assim a Tribo: Hominini; Subtribo: Hominina; Gênero: Homo; Espécie: H. sapiens; Subespécie: H. s. sapiens. E tudo isso para dizer que todos os humanos são iguais, enquanto de uma mesma subespécie animal, mas que, no entanto, a diversidade cultural, coloca múltiplas facetas imaginárias de quem somos e o que somos. A imagem de raças humanas deveria ser dissipada, a ideia de etnias, ou seja, noções sobre identidade e contextos culturais, é que prevalecem. Quando olhamos para os indígenas olhamos para outra cultura, mesmo que fisionomicamente não pareça, mas imageticamente os caracteriza e nos separa de seus trajetos antropológicos. As cosmogonias são diversas das nossas enquanto sociedades ocidentais não naturais (Diegues, 2004), marcadamente imbuídas de um racionalismo por vezes cristão, que nos separa do ente natural; e científica, baseada em uma iconoclastia de lugares inodoros, incolores e insípidos.

Mesmo que pareçamos isso, somos inevitavelmente marcados por imagens de origem, de nossa cultura, e para aboratar a imagem de serenidade sobre a raça, na diversificação, existente de raças humanas, abordo a barbárie que gerou a ideia de raças humanas na nossa história universal com uma imagem dos campos de concentração nazista com montanhas de corpos humanos.

Evocando o pensamento sobre como esse símbolo negativo, a barbárie do Holocausto, tento fazer compreender que o símbolo ou “qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo ausente ou impossível de ser percebido”, a máscara da realidade, e que pretendi confrontá-la com a uma “figura possível de uma coisa relativamente desconhecida que não se saberia logo designar de modo mais claro ou característico” (Jung apud Durand, 1988, p 14), mas que expressa em realidade o que levou a divisão dos humanos em raças. Aquela imagem que está latente, na ideia sobre a divisão do humano por raças, penso torna-se patente, quando confrontada com a imagem acima apresentada.

Dado esse passo, busco apresentar uma pequena cidade no interior do estado do RS (mostrando a imagem de uma revista local - Revista Enfoque - História de Ibirubá) que se diz germânica ou alemã, mas cujo nome é oriundo de uma imagem tupi-guarani, Ibirubá, que nesta língua seria traduzido por Pitangueira do Mato. Mesmo assim, todas as descrições do lugar demonstram que o mesmo é tipicamente alemão. No entanto, através de fotos da sua ocupação, demonstro o quanto a questão é contraditória, tomando como exemplo o Bairro Floresta, um serro de negros, cuja origem não é retratada na cidade embora suas famílias se encontrem na região desde o século XVIII. Questiono: como se tornaram invisíveis? E de imediato respondo: porque toda a população negra e indígena gaúcha não existe no exterior do Rio Grande do Sul. A informação que recebi de outros estados, em visitas científicas, tratando dos temas “indígenas, negros e quilombolas”, é de que aqui não haviam essas etnias, pois os indígenas teriam sido cristianizados e integrados ao restante da população; e o percentual de negros vindos para cá era insignificante. Ou seja: o Rio Grande do Sul é de colonização europeia - imagem que não é somente dos de fora, mas vivamente dos locais.

Mostro fortemente como os arqueólogos e seus dados comprovam exatamente o contrário e que essas imagens não podem e não devem ser mantidas. Esse ponto é questionado por alguns professores iniciantes, mas como tratar disso se os dados arqueológicos ou históricos não chegam? Como tratar em outras ciências? Afirmo que não há interesse nisso, pois



quando a lei determina exatamente o contrário (Leis Federais 10.639/ 3 e a 11.645/08, que obrigam o ensino de História da África, Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino públicos e particulares), os professores do ensino básico afirmam que não há dados, pois na maioria dos livros didáticos não são encontrados, e quando constam não sabem como utilizá-los, pois há uma imposição de um mundo hétero, branco e masculino (ou mais machista). Tal circunstância que leva hoje na política essa representação, forma de ordenação social, tomar o voto de uma parcela significativa da população. Ilusão, não, imposição de formas inconscientes deste coletivo (Jung, 2000).

Cabe salientar que na região do município de Ibirubá, em 1973, inicia-se a arqueologia, mas ainda pouco estudada. Consta que, por volta de 1500 anos antes do presente, os antepassados dos Kaingang (índios do mato, kainguá, na língua Guaraní) chegam à região, migrantes da área central do Brasil. Construtores de estruturas semissubterrâneas, estavam bem adaptados ao frio da região serrana (Carle, 2005). Mostrei, nesse contexto, as estruturas e sua provável cobertura em leiva, que gerou algumas reflexões dos professores sobre como saber sobre isso, se não está em lugar nenhum de fácil acesso, se esta pesquisa é antiga e não aparece em lugar nenhum. Respondi que não aparece, pois isto geraria reivindicação dos indígenas sobre suas terras, sendo que hoje o processo é mais de exclusão dos mesmos do que inclusão. Os seus direitos originários são negados.

Esses Kaingangs entram em contato com os índios Guaranis, chegados ao Rio Grande do Sul há 2000 anos, que ocupavam os grandes vales dos rios em altimetrias menores que 400 metros. Os Guaranis desenvolviam uma horticultura fortemente calcada na produção de milho e mandioca (Carle, 2005), sendo imagens desses indígenas apresentadas. Assim, a exposição passou a ser mais apreciativa que dialogada, pois parecia surpreendente, mas evidente, que os professores não tinham a menor ideia da história que lhes era contada naquele momento.

Explicitiei os motivos da falta de conhecimento, pois estava evidente que estes indígenas Kaingang, Botocudos,



Xokleng, Guaraní, ou quaisquer outros, não faziam parte do universo do conhecimento desses professores. Falei, então, daqueles que vendiam cestos na Páscoa, que são normalmente Kaingang, e daqueles que vendiam os bichinhos de madeira, que são Mbya Guaraní. Que estes foram caçados com autorização do estado até 1910. Que com a criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio criado por Rondon) é que de certa forma foi limitada essa matança, mas que ela persiste até hoje. E que em realidade eles devem conhecer essa população pelo nome de “Bugres”, e assim talvez tivessem ouvido falar dos bugreiros, que eram estes caçadores de indígenas. O SPI, depois a Funai, buscou sempre a incorporação forçada destes à sociedade envolvente, e lembrei o Estatuto do Índio, de 1973 (Lei 6.001, dispõe sobre as relações do Estado e da sociedade brasileira com os indígenas). Esse estatuto indica a necessidade de paulatinamente civilizar o indígena, dividindo-o em silvícola – não integrado, colonos indígenas ou trabalhadores indígenas e indígena integrado. Esse estatuto protegeu o indígena através de tutela do estado, o que quer dizer que não era pleno em seus direitos e deveres como cidadão, pois era considerado incapaz - tal proposta vinha da ideia formulada no século XIX, por antropólogos, de que o mesmo não tinha capacidade intelectual, assim como também impunham a ideia de que os africanos eram incapazes culturalmente (Trigger, 2004). Cabe também ressaltar que, em 1973 (Art. 65), o estatuto indicava que o Poder Executivo faria, no prazo de cinco anos, a demarcação das terras indígenas ainda não demarcadas, o que jamais aconteceu. Hoje mesmo está se transformando em terrorismo as lutas que os índios têm travado para reconquistar suas terras historicamente ocupadas, invadidas pelos ocidentais tanto no passado como no presente.

Argumentei também um pouco sobre as questões dos africanos e descendentes no Brasil, mas foi muito rápido e sem a mesma motivação. Fiz para indicar que estão no mesmo processo, mesmo que estrangeiros, em uma análise branca ocidental e atual, os afrodescendentes construíram o país com seus braços e seus milhões de mortos, e mesmo assim, como os indígenas, são invisibilizados. Para combater isso é necessário ampliar o conhecido. É importante que os professores

olhem, pois mesmo naquela sala haviam poucos mestiços de indígenas e praticamente, pela visão fenotípica, nenhum negro. Essa realidade é constante.

Então para ampliar o conhecido é necessário que os professores realizem o exercício de “olhar”, mas olhar com um olho interessado em ver as diferenças fenotípicas, as diferenças culturais, as diferenças.

Os professores devem perguntar – Quem é você? Esta indagação receberá uma resposta imediata de qual é seu nome, mas precisam enfrentar e insistir na pergunta para revelar mesmo quem é aquela pessoa, em sua identidade ética e social. Esse assunto, ou qualquer outro, deve ser tratado com cuidado em sala de aula para que atinja a todos, em suas diferenças. Se mesmo assim esta pessoa, ou esse grupo, não se revelar, buscar então compreendê-la por suas imagens do mundo (Durand, 2004), pedindo que conte uma história que conheça. Essas histórias são socialmente e culturalmente criadas e são marcadores simples de identidades. Efetivamente realizar uma avaliação de sua turma de estudantes, de sua turma de colegas técnicos e docentes, refletir sobre o que viu, sobre o que escutou, e construir uma história em comum, respeitando as diferenças.

## Referências

CARLE, Cláudio B. Histórico da Arqueologia e o caso missioneiro. **Revista História** (UNICRUZ), v. 6<sup>a</sup>, p. 189-206, 2005.

DIEGUES, Antônio Carlos Santana - **O mito moderno da natureza intocada**, 4<sup>a</sup> edição, SP: Hucitec; NUPAUB, USP, 2004

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, Ed.USP, 1988.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

JUNG, Carl G. **Arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes. (Originalmente publicado em 1951). 2000.

MAFFESOLI, Michel. Le sens commun. In: **Société**. Revue des Sciences Humaines et Sociales – Paris, N° 46, pp. 387-397, 1994.

\_\_\_\_\_, Michel. **O Instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. São Paulo: Zouk. 2003

TRIGGER, Bruce G. **História do pensamento arqueológico**. São Paulo: Odysseus, 2004

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

## INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE

Concepções e compreensões sobre as políticas de inclusão e formação docente

---

**Bruna Telmo Alvarenga<sup>9</sup>**  
**André Martins Alvarenga<sup>10</sup>**  
**Gionara Tauchen<sup>11</sup>**

### Considerações iniciais

O presente estudo discute a inclusão na universidade, partindo das políticas públicas voltadas para a organização da Educação Superior, as ações afirmativas que são mobilizadas para atender aos estudantes incluídos, as reflexões sobre a inclusão e a formação do docente universitário para atuar com esses estudantes. Com isso, objetivamos investigar e compreender os processos de inclusão na universidade e os efeitos desta na formação docente. A produção dos dados foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, no qual selecionamos as produções disponíveis na base de dado *SciELO* e no Banco de Teses e dissertações da Capes. A análise dos dados foi de cunho hermenêutico. A sustentação teórica orienta-se por meio da teoria da complexidade, de Edgar Morin.

Nesse sentido, partimos do ponto de referência da constituição da Educação Superior, a partir de políticas públicas educacionais, as quais elucidam normativas e finalidades para o ensino superior, pautando-se na sua constituição, administração e organização.

Iniciamos nossa discussão pela promulgação da Carta Constitucional, em 1988, que foi um dos indicadores para repensar a organização da educação brasileira, especialmente as Instituições de Educação Superior (IES). Com isso, a legislação trata da autonomia universitária, no Artigo 207, o qual descreve que as universidades têm autonomia didática, científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, no que

9 (FURG). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora do município de RG – brunatelmoalvarenga@gmail.com

10 (UNIPAMPA). Docente dos cursos de Matemática e Ciências – dealvarenga.mat@gmail.com

11 Doutora em Educação pela PUCRS. Diretora de Pós-Graduação da FURG – giotauchen@gmail.com

tange à organização institucional (BRASIL, 1988). Outros avanços que a Constituição Federal de 1988 proporcionou nas IES refere-se ao trabalho docente, através da garantia da investidura em cargo ou emprego público mediante a aprovação em concursos público, a filiação em sindicatos e, também, plano de carreira homogêneo (BRASIL, 1988).

No ano de 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96. Um dos principais objetivos dessa legislação foi regulamentar o sistema educacional, público ou privado, desde a Educação Básica à Educação Superior (BRASIL, 1996). Nesse período, foi implementada a avaliação dos cursos de graduação e das próprias instituições de ensino superior, bem como programas do Governo Federal visando à promoção do acesso à universidade. Na gestão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), alguns programas, com o viés das políticas de inclusão de segmentos populares, demarcam o processo de expansão do ensino superior, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Universidade para Todos (ProUni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Esses programas potencializam o desenvolvimento do ensino superior com o propósito de uma organização flexível e promoveram a implementação de políticas públicas para o acesso à universidade pública brasileira (PEREIRA; SILVA, 2010).

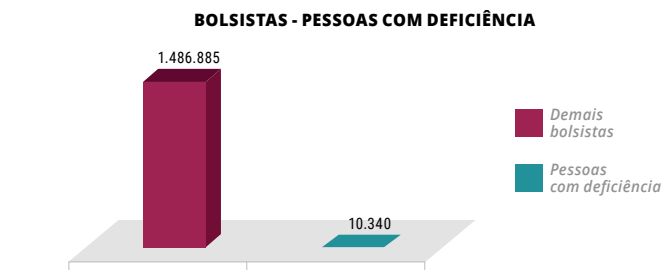
O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, criado em 1998, tem como objetivo avaliar o desempenho do estudante da Educação Básica, com a finalidade de melhorar a qualidade da escolarização no Brasil. Além disso, proporciona elementos e critérios para a reformulação do Ensino Médio. A partir de 2009, algumas universidades federais utilizam o Enem como mecanismo de seleção para ingresso na universidade, sendo que, na atualidade, grande parte das instituições o utiliza. Destacamos, também, a criação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), em 2009, uma plataforma online organizada pelo Ministério da Educação (MEC) para selecionar estudantes para ingressar nas universidades através da nota obtida no Enem. Essas mudanças contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas

instituições federais de ensino superior, para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio (INEP, 2011).

O Enem também é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos - ProUni. Esse Programa tem como finalidade a

[...] concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (PROUNI, 2010).

A intencionalidade do ProUni é consolidar uma política de integração dos estudantes nos cursos de graduação no ensino privado com bolsas (integral ou parcial). Mas existem alguns critérios a serem considerados pelos estudantes para receber o benefício do Governo Federal: eles devem ser egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular, na condição de bolsista integral; ter renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos; e ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pois os estudantes são selecionados a partir da nota obtida no processo. Além disso, também são beneficiados com as bolsas do ProUni, os alunos com deficiência e professores da rede básica de ensino que almejam formação em cursos de Licenciatura. O gráfico abaixo representa o número de bolsas concedidas aos estudantes com deficiência no ano de 2014 através do benefício do ProUni.



Fonte: Representações Gráficas ProUni/MEC (2014). Adaptação: Franciane Medeiros.

**Gráfico 1**  
Estudantes bolsistas  
com deficiência

Percebemos que o número de estudantes com deficiência que ingressam nas instituições privadas, com bolsas (parciais ou integrais) do ProUni, ainda é reduzido. A tabela a seguir evidencia o número de bolsas disponível para os estudantes que se adequam aos critérios de seleção do ProUni, no segundo semestre de 2014.

Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
Acre	209	158	367
Alagoas	746	3	749
Amazonas	743	334	1.077
Amapá	316	64	380
Bahia	3.201	2.066	5.267
Ceará	3.201	2.066	5.267
Distrito Federal	2.376	6.285	8.661
Espírito Santo	1.298	277	1.575
Goiás	2.573	1.061	3.634
Maranhão	1.105	899	2.004
Minas Gerais	7.535	4.298	11.833
Mato Grosso do Sul	1.143	59	1.202
Mato Grosso	1.281	121	1.402
Pará	1.605	491	2.096
Paraíba	1.415	220	1.635
Pernambuco	1.746	747	2.493
Piauí	616	295	911
Paraná	2.071	6.094	8.165
Rio de Janeiro	5.163	2.501	7.664
Rio Grande do Norte	674	52	726
Rondônia	513	395	726
Roraima	122	72	194
Rio Grande do Sul	5.968	1.646	7.614

**Tabela 1**  
Número de bolsas ofertadas pelo ProUni para o segundo semestre de 2014

Unidade da Federação	Número de bolsas		
	Integral	Parcial	Total
Santa Catarina	6.262	461	6.723
Sergipe	774	148	922
São Paulo	21.548	11.901	33.449
Tocantins	515	27	541
<b>Total</b>	<b>73.601</b>	<b>41.500</b>	<b>115.101</b>

Fonte: SISPROUNI, 16/12/2014 (PROUNI, 2014)

A partir desta tabela demonstrativa, considerando as especificidades dos estudantes que podem receber o benefício do ProUni, percebemos que São Paulo foi o estado que mais proporcionou bolsas de estudos aos estudantes que apresentavam os pré-requisitos para cursar graduação. Além disto, esse estado abrange um número elevado de instituições de educação superior públicas e privadas, oportunizando o acesso da população à Educação Superior. Já em Roraima o número de benefícios é reduzido, fazendo um paralelo com os números paulistas. Talvez esse resultado possa ser relativo ao número de IES com que Roraima conta. Ou seja, são duas instituições de educação superior federais, uma IES estadual e seis IES particulares. No estado do Rio Grande do Sul, onde estamos inseridos, teve um número também considerado elevado no que tange ao investimento de bolsas de estudos integrais, totalizando 5.968. Conforme dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), “desde a criação do ProUni, mais de 1,2 milhão de estudantes obteve o benefício, sendo 69% com bolsas integrais” (MEC, 2014).

Outra forma de investimento para o ingresso na Educação Superior, a partir do Governo Lula, foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, pelo Decreto nº 5.800/06, através da modalidade de Educação a Distância (EaD). A UAB visa a ampliar e interiorizar a possibilidade de oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. O público-alvo são professores em exercício, da Educação Básica, que não tiveram a oportunidade de investir na formação inicial, bem como aqueles que



desejam ter formação continuada. Percebemos que a preocupação inicial foi com a formação do professor, conforme corroboram Mancebo e Martins (2012, p.138):

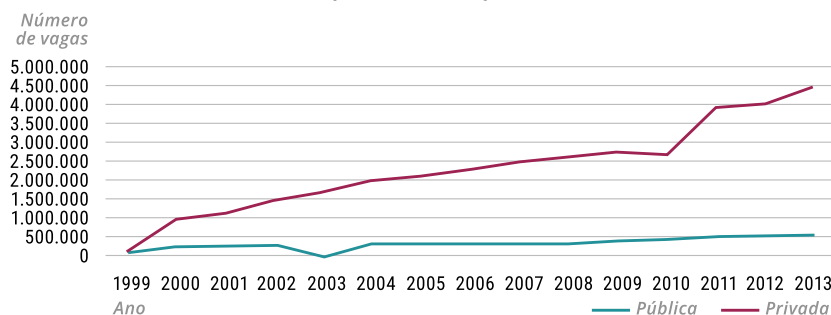
[...] a UAB foi idealizada a partir do Fórum das Estatais pela Educação, em 2005, com o objetivo prioritário de capacitar os professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior atuando com prioridade na formação e capacitação inicial e continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do ensino a distância.

Acreditamos que a proposta dos programas voltados à formação dos professores, atuantes na Educação Básica, seja direcionada para reduzir as desigualdades presentes no contexto educacional e ampliar a qualidade do sistema.

No ano de 2007, através do Decreto 6.096/2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), uma política de expansão com ênfase no ensino de graduação, a qual busca ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nas universidades federais (BRASIL, 2007). Os efeitos gerados nas ações das universidades, a partir da implementação do Reuni, contribuíram para o aumento de vagas, a ampliação ou abertura de cursos noturnos, a expansão física, acadêmica e pedagógica, a precarização da formação profissional e do trabalho docente, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão (BRASIL, 2007), um banco de professores-equivalentes operando a favor da contratação de professores, em regime de trabalho de 20 horas, em sala de aula, promovendo e esvaziando o sentido do regime de trabalho em dedicação exclusiva (LÉDA; MANCEBO, 2009).

Podemos observar, também, a expansão da Educação Superior no início deste século e o decorrente aumento do número de vagas nas instituições de educação superior públicas e privadas a partir de 1999- 2013.

# NÚMERO DE VAGAS DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICAS E PRIVADAS



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do MEC/INEP. Adaptação: Franciane Medeiros.

**Gráfico 2**

Número de vagas das Instituições de Educação Superior Públicas e Privadas

Ao analisar o gráfico, percebemos que a oferta de vagas nas instituições de educação superior públicas e privadas teve um aumento ao longo dos anos. De 1999 até 2013, as IES públicas tiveram uma linearidade referente ao crescimento no número de vagas. Nas IES privadas, ano 1999 a 2008, foi crescente a oferta de vagas, tendo um declínio apenas em 2009 e 2010, voltando a progredir em 2011 até 2013. Em 2013, contamos com 4.490.168 vagas nas instituições de educação superior privadas e 577.974 nas instituições de educação superior públicas que são compostas, em sua maioria, por universidades. Em 2003, notamos, como mostra o histograma, um declínio na oferta de vaga das IES públicas.

Através da possibilidade de acesso às instituições de educação superior, há diferentes percepções sobre a formação dos estudantes. Um dos fatores é o acesso e a permanência dos estudantes, como garantia de vagas e apoio estudantil, para que os acadêmicos permaneçam nas IES; redução das desigualdades no acesso à educação superior; ensino com qualidade, articulação do ensino com a pesquisa e a extensão; profissionalização dos estudantes e interlocuções entre diferentes campos de saberes, intrinsecamente relacionados com a prática, entre outros.

As mudanças que vêm ocorrendo, sinalizando, no que tange ao acesso e permanência das pessoas com deficiência a esse nível de ensino, a demanda por políticas de acesso. É neste sentido que daremos continuidade às discussões sobre as ações afirmativas e as políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educativas especiais (NEE) nas instituições de educação superior.

## **Ações Afirmativas e Políticas de Inclusão na Educação Superior**

As ações afirmativas são políticas vinculadas à intencionalidade de defender grupos discriminados pela sociedade, visando à garantia dos direitos humanos. Em outras palavras, são propostas que visam a eliminar as desigualdades, historicamente acumuladas, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero, e outros, garantindo a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos (FIGUEIREDO, 2012).

No Brasil, as ações afirmativas são marcadas pela “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida” (MACIEL, 2007), realizada na década de 1990, contemplando reivindicações para a inserção de pessoas negras, em esferas consideradas relevantes na sociedade brasileira. Para além desse cenário, as ações afirmativas englobam outros grupos socialmente discriminados e excluídos.

Na sociedade contemporânea, ainda existem muitos preconceitos acerca da religião, etnia, raça, gênero, cultura e também das pessoas com deficiência. Deste modo, compreendemos, parafraseando Gomes (2004, p.47), que “as políticas de Ação Afirmativa significam uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do estado, da universidade, do mercado de trabalho [...]” visando a garantir a igualdade de oportunidades para todos os segmentos sociais. Só assim poderemos ter uma sociedade mais igualitária, aceitando todas as diferenças que estão presentes na sociedade brasileira.

No ano de 1994, em Salamanca (Espanha), aconteceu a Conferência Mundial de Educação Especial, dando origem à Declaração de Salamanca, reelaborando princípios, políticas e práticas, no campo das pessoas com deficiência, tendo como intencionalidade uma “Educação para Todos”, reafirmando o compromisso com essas pessoas, tornando-se um referencial para a construção de um sistema social e educacional na perspectiva da inclusão, implicando na modificação da postura social (BRASIL, 1994).

A Declaração de Salamanca (1994) entende, como prioridade, que toda criança tem direito à educação, devendo serem respeitadas características, interesses, habilidades e

necessidades de aprendizagem que são únicas. Por isso, é relevante destacar que esse documento sugere que os sistemas educacionais devem ter programas educacionais que atendam à diversidade das características e necessidades dos estudantes incluídos (BRASIL,1994). Observamos que a declaração de Salamanca propôs discutir a inserção dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na educação básica. Contudo, essas referências fazem sentido em qualquer espaço educativo, da educação básica à educação superior. Compreende-se, com essas reflexões, que, ao dimensionar políticas públicas de inclusão para a educação básica, prevê-se que há de existir modificações no campo da formação de professores de nível superior.

Por isso, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Especial (Seesp), potencializa a proposta inclusiva, através da Portaria nº 1.793/94, sugerindo integrar a disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” no currículo dos Graduação, especialmente em Psicologia, Pedagogia, entre outras Licenciaturas. Para a formação docente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP nº 1/2002, estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, propondo uma organização curricular voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Com essas incidências políticas, através dos movimentos inclusivos, para a inserção dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, na Educação Superior, emergiram novas ações e novas demandas, com o objetivo de proporcionar acessibilidade para os estudantes. No ano de 1996, um Aviso Circular nº 277 (MEC, 2006) solicita das Instituições de Ensino Superior (IES) que, nos processos seletivos, como vestibular, a acessibilidade dos estudantes ao local da prova, tendo como prioridade o atendimento especial para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, flexibilidade do

editais e, também, materiais adaptados para a realização da prova, entre outros (BRASIL, 1996). Percebemos que a preocupação com a inclusão já predomina no momento do processo seletivo para o acesso nas IES. Para Moreira (2005, p. 940), “quanto muito oferece o apoio de bancas especiais no vestibular com a intenção de oferecer uma oportunidade igualitária ao acesso, sem o apoio didático-pedagógico que garanta a continuidade e a permanência nos seus estudos”.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, através da Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e efetivada no dia 7 de janeiro de 2008, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência e necessidades educacionais especiais, orientando os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular. O acesso é mediado pela transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior, ofertando atendimento educacional especializado, formação de professores e profissionais da educação para a inclusão, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas tecnologias de informação e comunicações (TIC) e articulação com a implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Conforme o documento, no âmbito da educação superior,

a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p.17).

A normativa prevê como deve ser organizada a estrutura física, administrativa e pedagógica da educação superior, para atender pessoas com deficiência, de modo que satisfaça às necessidades dos estudantes. São relevantes as ações consolidadas até este momento histórico, como o redirecionamento das políticas públicas de inclusão, também, para a educação superior.

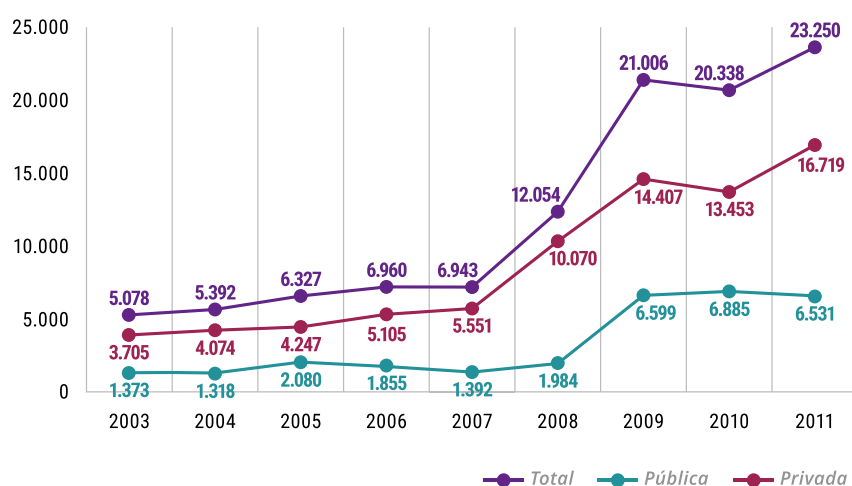
Recentemente, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, através da Lei nº 13.005/2014, que mobiliza ações voltadas para o planejamento de compromissos com a educação brasileira, em busca da eliminação das desigualdades sociais, culturais e educacionais. Neste sentido, as discussões para a construção do PNE (2011-2020) foram realizadas na Conferência Nacional de Educação de 2010, para a elaboração de vinte (20) metas de planos de educação, como políticas de Estado (BRASIL, 2014). Destacamos as metas que vêm a contribuir com o campo da pesquisa em inclusão na educação superior.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Percebemos que o PNE 2011-2020 não traz referências específicas para a inserção dos estudantes com deficiência na educação superior. Contudo, é um avanço no campo educacional universalizar a permanência desses estudantes na educação básica, possibilitando o ingresso nas IES públicas ou privadas, através dos incentivos ao acesso e à permanência do Governo Federal. Além disso, o documento sugere a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados com profissionais das áreas: saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, com o intuito de apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes com deficiência (BRASIL, 2014).

A partir das políticas públicas e das reivindicações sociais e educacionais, percebemos a ampliação da inserção dos estudantes com deficiências e necessidades educativas especiais nas instituições de educação superior. É relevante salientar que o aumento das matrículas e a inserção dos estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais, está baseado em políticas públicas de inclusão na Educação

Básica, que promovem a inserção dos estudantes, também, na educação superior. Com base nesta afirmativa, os estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, mostram, através do Censo da Educação Superior 2012, o mapeamento da expansão das matrículas de estudantes com deficiência na Educação Superior. Destaca-se que o Censo da Educação Superior 2013 não contempla os índices de matrícula dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE).



**Gráfico 3**  
Matrículas dos estudantes com deficiência e/ou NEE na Educação Superior

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior (2012). Adaptação: Franciane Medeiros.

Percebemos, através do gráfico, que, no ano de 2003, apenas 1.373 estudantes com deficiência e/ou NEE ingressaram em universidades públicas. No ano de 2011, teve um crescimento desse número para 6.531 estudantes, que já estavam matriculados em universidades públicas. Nas instituições de ensino superior privadas, esses números são maiores, tendo em vista que, no ano de 2003, havia 3.705 estudantes com deficiência e/ou NEE matriculados; já no ano de 2011 havia 16.719 estudantes. Com base nesses dados, percebemos que as matrículas de estudantes com deficiência e/ou NEE nas instituições de ensino superior privado é quase três vezes maior que nas instituições públicas.

Compreendemos que cada instituição de educação superior, seja pública ou privada, deve proporcionar uma organização institucional e pedagógica que favoreça aos estudantes



com deficiências e necessidades educativas especiais, o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é um direito desses estudantes ter acessibilidade, monitores para auxiliar nas necessidades do estudante, os materiais didáticos e pedagógicos diferenciados, entre outros requisitos, que são adaptados para o acesso, a permanência e, também, para a formação acadêmica das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008). Contudo, esse processo é moroso. São procedimentos burocráticos que dificultam a efetivação da proposta da inclusão, ou seja, dando-lhes condições (físicas e materiais) para receber os estudantes com deficiência e necessidades educativas especiais (MARTINS, 2011).

Para superar as dificuldades existentes e induzir a inclusão nas Instituições Federais, o Ministério da Educação – MEC, através da Secretaria de Educação Superior/SESu e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secadi, criou o Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, previsto para o período de 2005 a 2011, fundamentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, 6.949/2009, 5.296/2004, 5.626/2005 e 7.611/2011 (MEC, 2013).

Destacamos o Decreto nº 7.611/2011, o qual prevê atendimento educacional especializado em todos os níveis de educação. Em outras palavras, proporciona condições de acesso, participação e aprendizagem, na Educação Superior, através dos núcleos de acessibilidades, motivados pelo Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior.

Ainda nesse ano, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites, através do Decreto nº 7.612/11, viabilizando articulação entre políticas, programas e ações inclusivas. O Programa Viver sem Limites garante: a participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho; o acesso às políticas de assistência social; a qualificação dos sistemas de saúde voltados às pessoas com deficiência, entre outros. No campo educativo, especificamente na Educação Superior, o programa intenciona o fortalecimento do sistema educacional inclusivo, prevendo a ampliação dos núcleos de acessibilidade em todas as universidades federais (BRASIL, 2011).



Em 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, promovendo, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, nas esferas sociais e educacionais. Desse modo, a legislação afirma que deve haver um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de educação visando ao aprendizado dos estudantes com deficiência ao longo de toda a vida.

Além disso, o texto legislativo reforça a inclusão na educação superior, intencionando o acesso, em termos de igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas, garantindo, também, a permanência, a participação e a aprendizagem, através da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. Dessa forma, os projetos pedagógicos das instituições de educação precisam adaptar e construir novos métodos e técnicas pedagógicas, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, garantindo o atendimento educacional especializado e o acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

#### **O Programa Incluir nas Universidades Federais do Rio Grande do Sul**

O Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior visa a promover ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência e/ou NEE nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Desde 2005, o Programa Incluir, através do Ministério da Educação, lança editais com a finalidade de auxiliar a criação de projetos e reestruturação de núcleos voltados para “a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, promovendo o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (BRASIL, 2013, p.3).

Com a proposta da criação de núcleos de acessibilidade, é possível reivindicar modificações na estrutura arquitetônica, administrativa e pedagógica das IFES. Para tanto, compreendemos como estrutura arquitetônica as rampas, as barras de apoio, o corrimão, o piso e a sinalização tátil, os

sinalizadores, o alargamento de portas e vias, a instalação de elevadores, adequação de mobiliários para acessibilidade, dentre outras (BRASIL, 2013, p.3). Além disso, os recursos das tecnologias assistivas é de suma importância para concretizar o trabalho pedagógico com os estudantes com deficiência, pois incluem recursos e serviços que contribuem com a proposta de ampliar as habilidades das pessoas com deficiência e promover a independência do estudante, bem como a inclusão (FIGUEIREDO, 2012).

Os núcleos de acessibilidades nas Instituições Federais de Ensino Superior foram criados a partir do ano 2005 nas universidades do Rio Grande do Sul, dentre as quais destacamos: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Universidade Federal do Pampa – Unipampa; e Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Analisando os documentos produzidos por essas instituições, disponíveis nos sites das universidades, percebemos que cada instituição se organizou com propostas que viabilizassem inclusão, de acordo com a realidade de cada contexto.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) efetivou o Programa Inclui, no ano 2006, com o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, no qual atendeu cerca de 270 pessoas com deficiência (UFRGS, 2014). O intuito do projeto era garantir a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de cegueira, baixa visão, mobilidade reduzida, deficiência auditiva e da condição de ser surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, através de ações que visam à eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, e de comunicação, possibilitando uma efetiva participação de acadêmicos com deficiência na UFRGS. Para Guenther (2003, p.46), a orientação de uma proposta inclusiva intenciona que

[...] todos e cada um dos alunos têm o seu lugar na sala de aula, integra-se à convivência com pares etários diversificados, sendo aceito como um indivíduo, do modo como é, sem ser preciso apresentar uma característica predeterminada que venha a definir a qual agrupamento ele deveria pertencer.

De fato, a proposta do Programa Incluir nas universidades visa ao rompimento das barreiras da diferença com o propósito de acesso a todos os estudantes, independentemente das suas limitações. Essas decorrências, sobre o acesso na universidade, instigou a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) a implementar, desde 2007, uma Resolução Interna nº11/2007, ligada à Pró-reitoria de Graduação – Prograd, intitulada “Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social”, o qual inclui não só pessoas com deficiência, mas também negros e indivíduos com baixa renda. No campo da Educação Especial, criou-se “o Núcleo de Apoio à Pessoa com Deficiência, Altas Habilidades-Superdotação (NUAPDAHs), também conhecido como Núcleo de Acessibilidade” (ORTIS, 2011, p. 19). O objetivo do programa, no que tange às pessoas com deficiência, é intervir e oferecer condições de acessibilidade que atendem quatro grandes grupos: surdos, pessoas com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (ORTIS, 2011, p. 12).

A organização institucional da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), criada no ano de 2006, é diferenciada, em comparação com as demais universidades estudadas nesta pesquisa, pois organiza-se mediante atuação multicampi na metade sul do Rio Grande do Sul, distribuídos em dez (10) campi em diferentes cidades. Neste sentido, o projeto de inclusão proporciona a ampliação de uma política de atendimento educacional especializado por meio da descentralização de atividades do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA). O desenvolvimento dessa política acontece através da formação de seus profissionais e da aquisição de recursos de tecnologia assistiva e equipamentos, com o intuito de promover uma educação de qualidade e acessível a todos.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPe) implementou, em 2008, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que tem como propósito não somente prestar orientações, mas a criação de uma nova cultura na Universidade, visando a que aquelas pessoas que possuam algum tipo de deficiência tenham possibilidade, dentro dos seus limites, de participarem efetivamente da comunidade e de suas atividades.

Em 2006, a Universidade Federal do Rio Grande participa,

na plataforma MEC/SiSu, da inclusão das pessoas com deficiência, através do Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior, consolidando na universidade o Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas – NEAI. Dessa forma, a FURG intencionou estratégias de permanência na universidade, desenvolvendo estudos e ações inclusivas em consonância com seu compromisso social. Para dar continuidade às ações, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (Prae) e a Pró-reitoria de Graduação (Prograd), vinculadas ao Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante - PDE/FURG, criaram, em 2009, o Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas – Paene, com a finalidade de favorecer o acesso à Educação Superior e a permanência de estudantes com deficiência através da efetiva inclusão no espaço universitário, respeitando o direito de cada estudante no espaço educacional.

Partindo desse pressuposto, consideramos que as ações inclusivas sinalizam uma mudança de postura social e educativa. Com a elaboração de políticas inclusivas, as instituições de ensino viabilizam condições de acesso, participação e permanência dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Entretanto, faz-se necessária a compreensão teórica acerca de conceitos vinculados à inclusão e sua multiplicidade de sentidos, visando a contribuir com outras formas de pensar a inclusão dos estudantes com deficiência e/ou NEE na universidade.

### **Inclusão e deficiência**

Múltiplas compreensões  
e dimensões

Na contemporaneidade, o conceito de inclusão vem expressando compreensões e significados nem sempre consensuais. Por isso, faz-se necessário investigar a inclusão social e educacional, a partir dos discursos, das teorias, dos pensamentos e dos sentidos intencionados no campo da Educação Superior.

Para compreender o significado da temática da pesquisa, é preciso compreender a parte para o todo e do todo para a parte (MORIN, 2005). Isso significa que, para compreendermos

a inclusão na Educação Superior, é relevante compreendermos o conceito e as múltiplas perspectivas e interpretações.

Para Roriz, Amorim e Ferreira (2005, p.1), “não há uma definição comum sobre inclusão, havendo uma imensa diversidade de pessoas que a evocam como garantia de direitos”. Compreendemos que a inclusão está implicada em diferentes sentidos da vida do ser humano, evidenciando dicotomias entre igualdade/desigualdade. Para Lübeck e Rodrigues (2013, p. 10), o termo inclusão sugere

[...] representações estereotipadas de arquétipos construídos socialmente acerca das pessoas com condições biológicas-físicas-sensoriais distintas. É claro que estamos falando dessas pessoas, porém, não só delas, bem como também das que possuem diferenças socioculturais peculiares. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo, estamos pensando nos indivíduos cujo o senso comum classifica como *normais*, mas que, indubitavelmente, também possuem alguma diferença.

As representações sociais produzem formas de conhecimento, compostas pelas diferentes linguagens, imagens e expressões, socialmente elaboradas e partilhadas (CARVALHO, 2007), possibilitando criar rótulos sobre os indivíduos, potencializando a exclusão dos grupos sociais. Contudo, é a partir dessas representações sociais que foi construído o conceito de deficiência.

Parafraseando Galvão (2011), o termo deficiência tem uma multiplicidade de sentidos, uma vez que são os indivíduos sociais e culturais que constroem e conferem o significado à palavra, em relação ao outro. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009, Art.1) define as pessoas com deficiência,

[...] a partir dos impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Diante dessa posição, devemos considerar a historicidade social, cultural e educativa, das pessoas com deficiência, bem como outros indivíduos. Não são apenas as suas condições

físicas, mentais ou sensoriais que a definem; há um conjunto de significados que pressupõem a definição da pessoa deficiente. Dessa maneira, Skliar (2003, p.158) afirma,

a presunção de que a deficiência é, simplesmente, um fato biológico e que apresenta características universais deveria ser, mais uma vez, problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está na cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados [...]. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência é relacionada à ideia mesma da normalidade e à sua historicidade. (SKLIAR, 2003, p. 158)

Com base nas problematizações sugeridas pelo autor, não podemos negar que o discurso social que perpassa sobre as pessoas deficientes ou ditas anormais foi construído a partir do processo histórico, cultural, social e educativo. Ou seja, a representação da pessoa, com deficiência ou não, foi construída, a partir da multidimensionalidade da espécie humana, que cada um de nós apresenta, denominando-nos com diferentes nomenclaturas para expressar a normalidade ou anormalidade.

O conceito de indivíduos normais e anormais expressa uma dicotomia relacionada com o significado de normalização e de normalidade que são “determinados no interior das comunidades e/ou de grupos sociais” (LOPES, 2013, p. 45). Para Morin (2003), normalizar significa eliminar o estranho, o irreduzível, o mistério, ou seja, não devemos definir alguém como normal ou anormal, mas, sim, compreender que a diversidade caracteriza o humano e, por isso, precisa ser respeitado na sua integridade. Para Schwartzman (1997), o termo normalização é utilizado para identificar as ações que propiciam ao indivíduo, com deficiência, as mesmas oportunidades que são oferecidas aos indivíduos ditos normais. Contudo, o uso desta palavra propõe uma conotação de transformar o indivíduo

com deficiência em um indivíduo normal, reafirmando a ideia da exclusão, discriminação e inferiorização das especificidades humanas e culturais.

Desta forma, o padrão de normalidade, socialmente construído, é caracterizado pela imagem que as pessoas percebem em relação ao outro. Em outras palavras, se os indivíduos apresentam alguma incongruência nesse padrão de normalidade, são considerados seres humanos improdutivos, necessitados ou deficientes, que não teriam condições físicas e intelectuais de participarem ativamente dos segmentos sociais e educativos.

Contudo, a diversidade humana, tem múltiplas dimensões e é nesse sentido que devemos considerar que todos podem contribuir, de alguma forma, para a valorização das diferenças humanas. Nesse viés, Morin (2005, p.159) esclarece que,

as diferenças entre os seres humanos podem e devem ser lidas em termos de diversidade. É certo que a diversidade das aptidões, quando para elas contribui uma determinação genética, pode supor uma desigualdade na repartição dos “dons”; mas nenhuma regra objetiva autoriza a ler a diversidade/desigualdade em termos de hierarquia.

Evidenciamos o princípio da diferença, que interroga a suposta neutralidade, não aceitando que um indivíduo ou grupo social seja ignorado ou excluído. “Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a ‘normalização’” (MANTOAN, 2009, p. 5). Por isso, entende-se que o princípio da diferença deve passar primeiro pela desconstrução de uma representação atribuída às pessoas com deficiência ou necessidades educativas especiais, como pessoas incapazes, e percebê-los como parte integrante da diversidade social.

Aceitar o princípio da diferença vincula-se ao ponto de vista social (MARQUES, 1997). Dessa forma, o indivíduo, ao assumir-se como deficiente, com uma trajetória histórica e cultural e, principalmente, com o sentimento de pertencimento, pouco influenciará o fato de enxergar ou não, ouvir



ou não, andar ou não, ter maior ou menor capacidade cognitiva. Ou seja, “o essencial não está no instrumento, mas no modo como se dá a inserção do sujeito no contexto social” (MARQUES, 1997, p. 22).

O princípio da integração, também presente nos estudos da inclusão, é o meio pelo qual as diversas comunidades (normais e/ou anormais) vinculam-se ao sistema de ensino e em todos os níveis de educação (Educação Básica e Superior). Partindo desse pressuposto, Mantoan (2009) explica que o processo de integração pressupõe que os estudantes com deficiência adaptem-se e modifiquem-se, a partir do modelo vigente do sistema educacional, homogeneizando-os, diante uma visão reducionista e que atenda exigências e normas do sistema ensino.

Os conceitos de *integração* e *inclusão* têm uma multiplicidade de significados que tornam esses conceitos incompatíveis, principalmente no que se refere aos valores e à prática entre eles (MITTLER, 2003). Nesse viés, o processo de inclusão intenciona a participação de toda a população, nas variadas dimensões culturais, sociais e educacionais, rompendo com o preconceito, discriminação e exclusão, modificando nossas ações diante dos indivíduos caracterizados como normais ou anormais. Segundo Mittler (2003), “a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino” (MITTLER, 2003, p. 36). Por isso, o processo inclusivo tem como proposta o acesso, a participação e a permanência de todas as pessoas nos espaços sociais e educativos. Para Mantoan (2009, p.6-7),

os vocábulos – integração e inclusão – conquanto possam ter significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes [...]. Na integração escolar, o aluno tem acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, que vai da inserção às salas de aula do ensino regular ao ensino em escolas especiais [...]. Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o próprio conceito de integração. A inclusão é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita



aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Nesta perspectiva, entendemos que o processo de integração assume a responsabilidade de inserir os estudantes com deficiência, na medida em que eles se adaptam à organização institucional e pedagógica das instituições de ensino. A inclusão é o oposto da exclusão; é como sinônimo de adaptações arquitetônicas e pedagógicas; é um conjunto de práticas que direcionam nosso olhar para si e para os outros (grupos ou comunidades); é como condição de vida em luta pelos direitos de diversas representações; são práticas e autonomia; e são como práticas sociais, culturais, educacionais e de saúde direcionadas à população que se quer seguir (LOPES, 2013). Deste modo, significa ampliar nossas compreensões e percepções sobre as práticas educativas inclusivas, reinventar e viver as diferentes possibilidades de inclusão.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) define a inclusão como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos para as diferenças individuais não como problema, mas como oportunidade para enriquecer a aprendizagem” (UNESCO, 2005, p.9). Ainda nesse sentido, a inclusão implica adaptação, não somente das pessoas com deficiência à sociedade, mas principalmente dessa à diversidade dos indivíduos (EIDELWEIN, 2005).

Neste sentido, o conceito de inclusão direciona-se para a adaptação, principalmente, do sistema social. Morin (2005, p. 65), ao discorrer sobre a “Vida da vida”, considera que “adaptar-se em diversas condições ou diferentes meios favorece a sobrevivência” (MORIN, 2005, p. 65). No momento em que os indivíduos se inserem num ambiente organizado e estruturado, a interrelação com a desordem (que pode ser entendida como diferença) causa sentimentos de incertezas nos processos educativos. É nesse movimento de interação com os complementares e/ou antagônicos que a universidade pode se reestruturar para promover a inclusão das pessoas com deficiência. A adaptação é uma forma de integrar a diversidade

humana, pois é nessa relação heterogênea que podemos construir relações com outros indivíduos. Na percepção do autor,

[...]a ideia de adaptação tem um sentido rico, na medida em que nos orienta para flexibilidade e a maleabilidade organizacionais da vida, ou seja, sua aptidão para responder aos desafios, limitações, faltas, dificuldades, perigos, acasos exteriores. É nesse sentido que cabe questionar a noção de adaptação. Mas, para que ela corresponda realmente à flexibilidade da organização viva, devemos abrandá-la e articulá-la (MORIN, 2005, p 64).

Por isso, a adaptação está relacionada com a organização da sociedade e, intrinsecamente, relacionada com a organização institucional e pedagógica das instituições de Educação Superior. Morin (2012) interroga, em “A Cabeça Bem-Feita”, se é a universidade que deve adaptar-se à sociedade ou é a sociedade que deve adaptar-se à universidade? Baseando-se no princípio dialógico, no qual universidade e sociedade complementam-se e, também, excluem-se, compreende-se que uma remete à outra, em um círculo que deve ser produtivo.

A universidade potencializará a inclusão, a partir do direcionamento que a sociedade promove ao processo inclusivo, nas instituições de educação superior e, também, como ocorre o processo no inverso. Nesse ciclo recorrente (MORIN, 2003), a universidade, através da desordem, será capaz de regular-se a partir da interação e da auto-organização, consolidando uma autoeco-organização, ou seja, sociedade, universidade e inclusão terão “as informações necessárias do seu próprio meio, o que os torna, ao mesmo tempo, auto-organizadores e dependentes dessas fontes” (MINAYO, 2011, p.51).

Tendo como base essas compreensões acerca dos processos inclusivos na sociedade e, conseqüentemente, na universidade, as práticas inclusivas acompanham os processos de mudança, em busca de ações que se consolidem, a partir de proposta de educação inclusiva, a fim de atender à diversidade humana, rompendo com o paradigma da exclusão, promovendo uma reformulação do sistema de ensino, almejando uma educação de qualidade, direcionada para a forma de acesso, a participação, o atendimento e a permanência a todos os estudantes, independentemente das suas diferenças

e necessidades. Mittler (2003, p.124) complementa,

o conceito de educação inclusiva é bastante abrangente, já que não envolve somente as pessoas com deficiências. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. Deve-se ressaltar que a inclusão envolve não somente o processo de inserção escolar, mas implica uma mudança de paradigma educacional, à medida que exige uma reorganização das práticas escolares.

Neste sentido, a educação inclusiva necessita práticas capazes de lidar e aceitar as diferenças, garantindo o acesso à educação a todos os interessados. É um desafio necessário, para todas as dimensões políticas, sociais, culturais e educativas, para o fomento da discussão, da reflexão e de um posicionamento comprometido com o acesso de todos, independentemente das necessidades que cada sujeito apresenta.

A partir deste exposto, é possível pensar em uma mudança de paradigma, uma nova perspectiva para o campo educacional. Morin (2003, p.44) complementa mencionando que “as condições de instabilidades e de desordem podem transformar-se em estrutura ou forma organizada”. Para a mudança de um sistema inclusivo, decorrente dessas modificações, é necessário pensar na totalidade dessa mudança e construir, juntamente, com as instituições de ensino, propostas inclusivas que atendam a todos os estudantes; e, dessa forma, contribuir para a reestruturação do sistema educacional, com o intuito de responder à diversidade dos alunos que frequentam as universidades públicas. Segundo Mantovan (2008), essa inovação para educação inclusiva não só redimensionou a modalidade da Educação Especial, como provoca a escola básica, para que dê conta das diferenças na sua concepção, organização e práticas pedagógicas.

Por fim, diante deste estudo, intencionamos a vertente da integração e inclusão das pessoas com deficiência nos segmentos sociais, culturais e educativos. Para tanto, não há uma distinção entre seres normais e/ou anormais, mas sim uma diversidade de seres humanos, constituídos com suas particularidades, concepções e culturas diferentes, mas que se modificam e, também, se integram.

Nesse cenário, a inclusão é resultante de um processo que aponta para mudanças educacionais e sociais, sendo construídas a partir das potencialidades e implicações que as políticas inclusivas intencionam em relação ao preconceito, à discriminação e à exclusão. É um movimento que visa a atender, reconhecer e valorizar a diversidade humana, nos segmentos social e educacional, buscando atitudes e direcionamentos para atender à proposta da inclusão.

Diante dessas compreensões, a Educação Inclusiva se faz nesse movimento, diante da desordem (acesso, participação, permanência, políticas inclusivas, movimentos inclusivos, organização institucional e pedagógica), transformando a estrutura da Educação Superior, através da interação, uma ordem (auto)organizada (MORIN, 2005), proporcionando processos inclusivos voltados para a diversidade humana, nos espaços sociais e educativos.

#### **A formação do docente universitário para atuar com a Educação Inclusiva**

Compreendemos a formação docente como um processo complexo, multidimensional e polissêmico, pois não há um único entendimento. Com isso, Garcia (1999, p. 21-22) define formação como

[...] um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação.

O autor aponta para um conceito de formação que envolve um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da carreira profissional e pessoal do professor (ISAIA; BOLZAN, 2004). Há diferentes modelos de formação que promovem o

desenvolvimento profissional do docente, que englobam diferentes saberes, fazeres e concepções, orientadoras da prática pedagógica (CUNHA, 2004).

Pacheco (2008) reafirma que a formação é como um processo de conscientização do mundo e das relações interpessoais, de indissociabilidade entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal. Candau (1997) ressalta três eixos que são imprescindíveis para a formação do docente: definir a instituição de ensino como o *locus* da formação; valorizar os saberes experienciais (profissional e pessoal) dos professores; e atentar para as diferentes etapas do desenvolvimento profissional docente.

Acredita-se que o desenvolvimento profissional docente é construído em diferentes espaços educativos, formais e informais. Ou seja, a formação e o desenvolvimento profissional não se restringem aos espaços institucionalizados. Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores não se constrói apenas em âmbito institucional, através de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas também através da (auto) reflexão, das práticas pedagógicas desenvolvidas em diferentes espaços, que contribui na construção da identidade pessoal e profissional. Em outras palavras, Nóvoa destaca: “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 14). Mas que saberes são necessários à formação e ao desenvolvimento profissional docente? Tardif (2014) revela que os saberes docentes são um conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes desenvolvidas pelo professor no cotidiano profissional. Esses saberes são oriundos da experiência de vida e das relações que travam com os estudantes e colegas, ou seja, o saber do docente está relacionado com a pessoa e a sua identidade profissional. Dessa forma, Tardif (2014) ressalta que

[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-la e para transformá-lo (TARDIF, 2014, p.15).

O processo formativo envolve a interação entre os pares, compartilhando saberes, contribuindo com o crescimento individual e coletivo, potencializando o desenvolvimento profissional em redes de formação. O conhecimento pedagógico do professor implica seu saber-saber, saber-ser e saber-fazer, e nas suas relações (GARCIA, 1999). Por isto, é fundamental criar redes formativas, compartilhando o conhecimento pedagógico, indicando novas aprendizagens, em interação com os pares (ISAIA; BOLZAN, 2004).

Destaca-se, a partir do exposto, que o docente precisa disponibilizar-se para a aprendizagem de novos saberes. Neste sentido,

a formação acentua o caráter imprescindível do engajamento consciente, voluntário e responsável do sujeito no processo de sua formação; em outros termos, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos (SOARES; CUNHA, 2010, p. 31).

Deste modo, o docente é corresponsável pela sua formação contínua, na qual são produzidos sentidos e significados profissionais e pessoais (NASCIMENTO; MARTINAZZO, 2008). Por isto, é necessário envolver-se num processo de formação permanente, inquietando-se com os desafios da sala de aula e buscando outras dinâmicas para o ensino, voltado para a inclusão. Neste viés, a formação não visa homogeneizar o docente, mas sim, interagir com o outro, mediante a divergências e convergências de entendimentos, no qual origina-se a desordem de pensamento, proporcionando o surgimento de novas emergências no processo de formação do professor (MORIN, 2005).

Diante o exposto, a educação inclusiva representa um desafio para os docentes universitários e para as instituições de Educação Superior, pois se organizaram, tradicionalmente, na perspectiva da homogeneidade e exclusão das diferenças. É legítimo que os estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE) busquem formação acadêmica, superando as desigualdades construídas socialmente. Entretanto, o processo de inclusão na universidade é moroso, necessitando de uma renovação no sistema de ensino,

abrangendo transformações de cunho institucional e pedagógico. Para isso, é importante buscar propostas formativas, para os docentes universitários, que atuam em contextos de educação inclusiva. Dessa forma, entende-se, que

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior requer medidas que facilitem e auxiliem a concretização desse processo, como: formação continuada de professores, produção e adequação de recursos pedagógicos, assessoria psicopedagógica, adaptação do currículo, bem como a reflexão de todos os envolvidos no processo educativo (PACHECO; COSTAS, 2005, p. 4).

O professor universitário “habilita-se” a partir da pós-graduação, mas a docência não se limita apenas a saberes científicos. Para Tardif (2000, p.21), “já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”; por isso é necessário (in)formar-se e (re)construir novas dinâmicas de ensino.

Para que ocorram essas mudanças e a educação inclusiva se efetive nos espaços universitários, é necessária a formação continuada e permanente dos docentes, contemplando as inquietações vividas em sala de aula, com estudantes com deficiência e/ou NEE, em processos de formação coletiva, construindo propostas para uma educação inclusiva universitária.

Sinaliza-se que a educação inclusiva requer pensar sobre a diversidade como prioridade, contemplando uma proposta de trabalho que considere as necessidades e as diferenças individuais e culturais. Em outras palavras,

[...] pensar o sentido inclusivo de formação é pensar em processos de formação implicados numa perspectiva prospectiva do vir-a-ser, aberto às possibilidades do acontecer, sem previsibilidade dos limites do possível, nesse acontecimento; na perspectiva do olhar desafiante, da escuta de si e do outro onde o surpreender seja norma; que o imprevisível nutra o desejo de ir além, e que a incompletude, a incerteza do conhecimento e da vida mobilizem os professores [...] (LIMA, 2009, p.63).



A incompletude faz parte do desenvolvimento profissional docente, mas também são necessários processos de formação orientados para o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos estudantes, independente da constituição cognitiva ou física do indivíduo. Por isso, considera-se que a “universidade é um lugar onde os valores e práticas de educação inclusiva precisam ser vivenciados” (CASTANHO; FREITAS, 2005, p.1). Mas como organizar uma proposta de ensino universitário direcionada para a educação inclusiva? Santos (2009, p. 45) argumenta que,

[...] em consonância com o paradigma da Educação Inclusiva, deve estar voltado à importância das adaptações da sua metodologia, da avaliação, da didática, do currículo, no sentido de conseguir efetivar uma formação acadêmica satisfatória a todos os seus alunos, tendo eles deficiência ou não.

Acredita-se que o desafio para o professor universitário é propor uma reorganização dos processos de ensino, voltados para a construção coletiva, construindo novas dinâmicas, a partir do contexto da turma, dos questionamentos e interações dos estudantes. A partir disso, criar redes formativas (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009), com estudantes e docentes, visando a uma proposta de educação inclusiva que atenda às demandas da realidade vivida.

Neste sentido,

O professor deve pensar em cada um dos seus alunos como pertencente a uma rede de relações e, portanto, com características resultantes da integração entre o que têm em potencial e as experiências relacionais que tiveram desde o seu nascimento, tanto com pessoas como com o mundo material: pequena e grande família, amigos e conhecidos, primeiras experiências escolares, assim como todo o contato com recursos diversos e a tecnologia. Só assim é que as observações, os conhecimentos e as experiências no exercício docente poderão ser articulados, compostos, arranjados de formas variadas e criativas e atender às demandas decorrentes das muitas singularidades (FABRÍCIO et al., 2007, p. 3).

Deste modo, é fundamental conhecer as possibilidades e limitações dos estudantes com deficiência e/ou NEE para construir dinâmicas de ensino que contribuam com a sua



aprendizagem. Advindo deste pensamento, o professor universitário, num processo formativo permanente, precisa atender à demanda dos estudantes incluídos na universidade, construindo uma proposta de ensino que considera a diversidade dos estudantes.

### **Considerações finais**

Neste cenário, percebemos que o processo de ensino com estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais (NEE) envolve muitos desafios no ser e no fazer-se docente. Entende-se que esses desafios são decorrentes das demandas de formação inicial e continuada dos docentes, ou seja, visto que é preciso organizar práticas de ensino que atendam às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência e/ou NEE. Contudo, expressam dificuldades de compreensão sobre como os estudantes aprendem, os tipos de deficiência, os recursos pedagógicos que contribuem para as dinâmicas de ensino e a aprendizagem dos estudantes, etc.

Por isso, defendemos a necessidade de formação a todos os envolvidos no processo de inclusão, a partir de uma ação coletiva e permanente com docentes, bolsistas, acadêmicos, programas que atendam aos estudantes incluídos, entre outros, a fim de regenerar, construir e compartilhar conhecimentos que possibilitem novas organizações do ensino, pautando-se na Educação Inclusiva.

Assim, é pertinente a construção de redes de formação que visem a atender às demandas decorrentes das inquietações vividas pelos docentes em sala de aula e repensar as práticas pedagógicas de modo que contemplem a diversidade social, cultural, econômica, entre outras, que existe no espaço e tempo educativo universitário. É fundamental que os docentes conheçam as possibilidades e limitações dos estudantes com deficiência e/ou necessidades educativas especiais, visando à construção de dinâmicas de ensino que contribuam com a aprendizagem dos discentes.

A presente pesquisa possibilitou construir saberes sobre a organização da Educação Superior para atender aos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais

na universidade, bem como as compreensões sobre a formação do docente universitário para atuar com esses estudantes.

Portanto, ao pensar a organização do ensino universitário, no viés da Educação Inclusiva, é essencial reconhecer o outro, a partir das diversas representações da vida humana, contemplando uma proposta de trabalho que considere as necessidades e as diferenças individuais, sociais e culturais dos estudantes no espaço universitário. Desse modo, a reorganização do ensino, para atender aos estudantes com deficiência e/ou NEE, faz parte do desenvolvimento profissional docente, demandando o envolvimento dos professores em processos de formação continuada para contemplar a inclusão.

## Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.8, p. 09-22, 2005. Acesso em: 28 de julho de 2015.

BOLZAN, D. P. V. **Formação de Professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. Acesso em: 20 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024/1961**. Acesso em: 13 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá providências, 1971. Acesso em: 13 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Acesso em 26 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acesso em 27 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Acesso em: 13 de agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Acesso 26 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Acesso em 23 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 5.800**, de 8 de junho de 2006. Universidade Aberta do Brasil – UAB. Acesso em: 7 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.096**, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Acesso em: 7 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Acesso em: 18 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949**. 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Acesso em: 6 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Acesso em: 13 de fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº1**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Acesso em: 21 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos (Prouni)**. Acesso em: 7 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Incluir: acessibilidade à Educação Superior**. Acesso em: 14 de maio de 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Pelotas. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão**. 2008. Disponível em: <http://ccs.ufpel.edu.br/wp/2008/08/15/inaugurado-nucleo-de-acessibilidade-e-inclusao/>. Acesso em: 5 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. **Relatório de Atividades 2008-2011**. Santa Maria, 2011. 70 p. Impresso. Disponível em: [w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesa-firmativasufsm.pdf](http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesa-firmativasufsm.pdf). Acesso em: 13 de novembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Rio Grande. **Núcleo de Estudos e Ações Inclusivas**. Disponível em: [www.neai.furg.br/](http://www.neai.furg.br/) Acesso em: 29 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Núcleo de Inclusão e Acessibilidade Disponível em: <http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/links-interessantes/projeto-incluir-ufrgs>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal do Pampa. **Núcleo de Inclusão e Acessibilidade**. Disponível em: <http://www.unipampa.edu.br/portal/noticias/1106-unipampa-e-contemplada-pelo-programa-incluir-2010>. Acesso em: 30 de outubro de 2014.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão**. In: SANTOS, Mônica Pereira; Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**. 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 14 de outubro de 2014.

CANDAU, V. M. (orgs.). **A didática em questão**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **Universidade e formação de professores: Que rumos tomar?** In: CANDAU, V.M.F. (org.) Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V.M.; LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999.

CARVALHO, C. H. de A. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: SILVA, J. R. S. Jr.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Alínea, 2006.

CARVALHO, S. M. C. R. Representação social da pessoa com deficiência frente a exclusão/inclusão. 2007 – **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2007. Acesso em: 21 de maio de 2015.

CASTANHO, D. M.; FREITAS, S. N. Inclusão e prática docente no ensino superior. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, nº 27, 2005. Acesso em: 26 de maio de 2015. Acesso em: 13 de maio de 2015.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior - Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795 – 817, 2004. Acesso em: 26 de outubro de 2015.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 11 (32), p. 258-271, 2006. Acesso em: 15 de outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. A qualidade e ensino de graduação e o complexo exercício de propor indicadores: é possível obter avanços? **Revista Avaliação**, Campinas/SP, v. 19, n. 2, p. 453-462, 2014. Acesso em: 14 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação**. Porto Alegre/RS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525 - 536, 2004. Acesso em: 13 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários**. Educação Unisinos, v. 12, n. 3, p. 182-186, 2008. Acesso em: 30 de maio de 2015.

EIDELWEIN, M. P. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista Centro de Educação** (UFSM), nº 26, 2005. Acesso em: 19 de julho de 2015.

FABRÍCIO, N. M. C.; SOUZA, V. C. B.; GOMES, E. E. A. S. Perfil do professor inclusivo. **Revista Psicopedagogia**, vol.24, nº 74, São Paulo/SP, 2007. Acesso em: 4 de setembro de 2015.

FERNANDES, F. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, M.E.C. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 543-560, 2007. Acesso em: 19 de dezembro de 2015.

FIGUEIREDO, R. V. de. et al. **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo: Petrópolis, 2012.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editor, 1999.

\_\_\_\_\_. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.

GALVÃO, L. F.. Que(m) nomeia a deficiência?. 2011 – **Tese** (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, 2011.

GOMES, N. L. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, M. C. L. (org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2004.

GUENTHER, Z. C. O Aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças. In: **Revista Escritos sobre Educação**, Ibitiré, vol. 2, n.1, p.43-54, jan-jun, 2003. Acesso em: 28 de julho de 2015. Acesso em: 18 de junho de 2015.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação/Centro de Educação**, UFSM, vol.29, nº. 2, Santa Maria/RS, p.121-133, 2004. Acesso em: 18 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior**. In: CUNHA, M. I. (Org.). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papirus, p. 161-177., 2007. Acesso em: 16 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Acesso em: 28 de julho de 2015.

\_\_\_\_\_. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, jan./abr. 2010. Acesso em: 30 de julho de 2015.

LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: Heteronomia, Precarização da Universidade e do Trabalho Docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, p. 49-64, 2009. Acesso em: 28 de dezembro de 2015.

LELIS, I.A. Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas/SP, nº 74, 2001. Acesso em: 24 de novembro de 2015.

LIMA, Iara Maria Campelo. Tecendo saberes, diretrizes, fazeres em formação contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2009. Acesso em: 2 de agosto de 2015.

LOPES, M. C. **Inclusão & Educação** / Maura Corcini Lopes; Eli Henn Fabris. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LÜBECK, M.; RODRIGUES, T. D.. Incluir é Melhor que Integrar: uma concepção da Educação Etnomatemática e da Educação Inclusiva. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**. San Juan de Pasto- Colombia, nº.6, p.8-23, 2013. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

MACIEL, R. O. As ações afirmativas e a democratização do ensino superior. In: Jornada internacional de Políticas Públicas, questão social e desenvolvimento no séc. XXI, n. III, 2007, São Luís, Maranhão. **Anais da III Jornada Internacional de Políticas Públicas, Questão Social e Desenvolvimento no Séc. XXI. Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas**, São Luís, Maranhão: 2007. Acesso em: 6 de agosto de 2014.

MANCEBO, D.; MARTINS, T. B. Expansão do ensino a distância: pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In: MACEDO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

MANZINI, E. J. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**, nº 1, vol. 10, p. 31-36, 2005. Acesso em: 4 de dezembro de 2015.

MARTINS, L. A. R. **Inclusão: Compartilhando saberes**. Lúcia de Araújo Ramos Martins [et al.] organizadores. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, C. A. Integração: uma via de mão dupla na cultura e na sociedade. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, M. T. E. **O Direito à Diferença, na Igualdade de Direitos**. Revista Bengala Legal. Rio de Janeiro. p.1-14, 2009.

\_\_\_\_\_. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer**. São Paulo: Scipione. 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais / Peter Mittler; Tradução Windyz Brazão Ferreira. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

MINAYO, M. C. S. Da inteligência parcial do pensamento complexo: desafios da ciência e da sociedade contemporânea. **Revista Política e Sociedade**. Florianópolis/SC, v.10, nº19, p. 41-56, 2011. Acesso em: 16 de julho de 2014.

MOREIRA, L.C. In(ex)clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 25, p 37-48, 2005. Acesso em: 16 de março de 2015.

MORIN, E. **O método 1**: A natureza da natureza. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência** / Edgar Morin; tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. – 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 20ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NASCIMENTO, L. A.; MARTINAZZO, C. J. A formação de professores na contemporaneidade: desafios e perspectivas. In: **Anais do VII Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul – ANPED**. Itajaí: Santa Catarina, 2008. p. 1-14.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

ORTIS, A.; HUBERTY, D.; HENRIQUES, M. Acessibilidade no campus. **Revista .txt**. ano IV, n. 13, p. 12-13, maio 2011.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, nº 27, 2005. Acesso em: 20 de abril de 2015.

PEREIRA, T. I.; SILVA, L. F. S. C. As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo Lula: Expansão ou Democratização. **Revista Debates**. Porto Alegre, v.4, n.2, p. 10-31, 2010. Acesso em: 10 de setembro de 2014.

PEREIRA, V. A. Infância e sujeito no contexto do pensamento pós-metafísico. **Tese** (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2008.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

RORIZ, T. M. S.; AMORIM, K. S.; FERREIRA, M. C. R. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Revista Psicologia da Universidade de São Paulo**. Vol.16, nº3, São Paulo/SP, 2005. Acesso em: 14 de janeiro de 2014.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, 2012. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

SANTOS, M. P. O papel do Ensino Superior na proposta de uma Educação Inclusiva. **Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF** – no. 7, p. 78-91, 2003.

SANTOS, A. F. Educação Inclusiva no Ensino Superior: o docente universitário em foco. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Universidade de Uberlândia, 2009. Acesso em: 13 de novembro de 2015.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.



SCHWARTZMAN, J. S. Integração: do que estamos falando? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiências**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997. p. 62-66. Acesso em: 24 de novembro de 2014.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** / Carlos Skliar; [tradução, Giane Lessa]. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, G. M. M. A. Desafios da formação e da prática do pedagogo no contexto da Educação Inclusiva. 2010 – **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza (CE), 2010. Acesso em: 19 de outubro de 2015.

SILVA, A. N O.; ALVARENGA, B. T.; TAUCHEN, G. Inclusão das pessoas com deficiência na universidade: a efetividade do programa de apoio aos estudantes com necessidades específicas (PAENE). **Anais do XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**. Florianópolis/ Santa Catarina, p. 1-15, 2014. Acesso em: 20 de dezembro de 2015.

SOARES, S.R.; CUNHA, MI. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

Universidade Federal do Rio Grande - FURG. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI. Plano de Desenvolvimento Institucional –PDI** (2011-2022). Rio Grande: Ed. FURG. 2011. Acesso em: 13 de julho de 2014.

\_\_\_\_\_. Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidade Específicas - **PAENE**. Acesso em: 13 de julho de 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000. Acesso em: 30 de julho de 2015.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Anísio Spínola Teixeira, 1900-1971; Apresentação Héglio Trindade; Prefácio Luiz Vianna Filho. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

## **APOIO PEDAGÓGICO AOS ESTUDANTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FURG**

Uma política em construção

---

**Sirlei Nadia Schirmer<sup>12</sup>**

**Yulimer Uzcategui<sup>13</sup>**

**Gionara Tauchen<sup>14</sup>**

### **Introdução**

Nos últimos anos, as universidades federais têm implementado políticas que envolvem o acesso e a permanência dos estudantes, sendo reflexo da adesão ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/Reuni – instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, que teve como uma das principais diretrizes o desenvolvimento de mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007).

Desta forma, a Universidade Federal do Rio Grande – FURG, por meio do Programa de Ações Afirmativas – Proaaf (2013), com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes originários de Escola Pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência, nos cursos de graduação e da Lei Nº 12.711/2012, que trata sobre as modalidades de ingresso às Instituições de Ensino Superior e as Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio, reitera seu compromisso com as políticas de democratização no Ensino Superior.

Diante dos novos desafios das políticas de acesso e permanência da universidade pública de promover ações institucionais que busquem a permanência e a formação acadêmica dos seus estudantes, a FURG implementou em 2013 o *Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante*,

12 (FURG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde – sirleischirmer@furg.br

13 (FURG). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – yvu789@gmail.com

14 Doutora em Educação pela PUCRS. Diretora de Pós-Graduação da FURG – giotauchen@gmail.com

desenvolvido pela Coordenação de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante – Caape, por meio da Diretoria de Desenvolvimento ao Estudante – DiDEs, vinculada a Pró-reitoria de Assuntos – Prae. O programa tem a finalidade de ampliar e qualificar os espaços e ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando à promoção de equidades e a justiça social na formação acadêmica e cidadã.

Sendo assim, neste estudo, objetivamos compreender as ações desenvolvidas pelo Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como um espaço de intervenção para permanência do estudante nos cursos de graduação.

Percebe-se que o programa visa a atender uma demanda da Universidade de promover a qualidade de ensino, que repercute diretamente na permanência no ambiente universitário. Porém, para incentivar ações para a permanência do estudante, tem-se a necessidade de abordar o tema da retenção e evasão que estão associados a vários fatores tanto institucionais como a subjetividade do estudante, os docentes e a gestão.

Para mapear os resultados do Programa, foi realizado um estudo de abordagem quantitativa de cunho exploratório por meio de análise documental, com dados referentes aos anos de 2013 até 2016 dos índices de evasão e retenção dos cursos de graduação da FURG e das ações desenvolvidas pelo Programa nesse período.

Com fundamento do exposto, o texto está estruturado em três eixos: inicialmente, a contextualização e a fundamentação teórica; na sequência, a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa e, por fim, a análise dos resultados, onde destaca-se que o Programa evoluiu nas ações contribuindo para a permanência do estudante na FURG, pois as ações são pensadas em um movimento dinâmico e processual, que transita entre a escuta do relato dos estudantes, as articulações com os cursos e as unidades acadêmicas e administrativas.

## **A evasão e retenção no Ensino Superior**

A retenção e a evasão no Ensino Superior têm se configurado como assuntos nas pautas de discussões dos países, desde os europeus até os da América Latina, evidenciando que o abandono e as sucessivas reprovações são fenômenos complexos e multidimensionais que compõem uma problemática educativa e social (VIDALES, 2009).

No Brasil os estudos sobre a evasão no ensino superior foram iniciados após o seminário acerca do assunto nas Universidades Brasileiras realizado em fevereiro de 1995 (ADACHI, 2009). Assim, após a discussão ocorrida no encontro, foi constituída a Comissão Especial para o Estudo da Evasão pela secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/ MEC, 1997), com o intuito de construir uma metodologia para estudar e compreender o tema, bem como contribuir para que as Instituições Federais de Ensino Superior reduzissem sua taxa de evasão.

A Comissão ao final da análise dos dados concluiu que a evasão é

entendida tão somente como passo inicial de análise que devem buscar identificar e compreender os fatores que levam à evasão. Tais fatores podem ser de caráter interno às instituições – específicos à estrutura e dinâmica de cada curso ou externos a elas, relacionadas a variáveis econômicas, sociais, culturais, ou mesmo individuais que interferem na vida universitária dos estudantes. Neste sentido, o diagnóstico de evasão dos cursos universitários apresentado pelas diversas instituições que se integram ao estudo sobre desempenho das universidades brasileiras deve ser complementado por pesquisas que levem em conta a correlação possível da multiplicidade de fatores que seguramente interferem na enfocada evasão (ANDIFES/ABRUEM/ SESu/ MEC, p. 136, 1997).

A Comissão decidiu distinguir a evasão em três níveis: de curso, de instituição e de sistema. A evasão de curso é considerada como a saída definitiva do estudante de seu curso de origem sem concluí-lo, seja por abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso) e exclusão por norma institucional.

Entende-se por evasão de instituição o desligamento da instituição na qual o estudante estava matriculado. E quando o estudante abandona o ensino superior, tem-se a evasão do sistema educacional (Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, SEsu/MEC, 1997).

Entretanto, os pesquisadores que realizam estudos sobre o assunto para a compreensão da evasão sinalizam a dificuldade da própria conceituação do fenômeno. Polydoro (2000) afirma que os estudos sobre a evasão apresentam a necessidade de uma definição mais concisa em relação ao conceito, para evitar diferentes modalidades de evasão ao mesmo tempo nos estudos.

Além disso, a autora supracitada afirma que é necessário demarcar as distintas formas de manifestação da evasão, a partir de alguns critérios: instância da qual o estudante evadiu (curso, instituição e sistema); autoria da decisão (voluntária ou desligamento institucional); forma da evasão (estudante registrou ou não sua decisão de evadir – cancelamento ou abandono, respectivamente – transferência interna ou externa, trancamento, dentre outras); período em que o estudante permanece evadido (evasão definitiva ou temporária); momento em que ocorre a evasão (início, meio ou no final do curso).

Nesse contexto da evasão temos outro assunto que não pode estar dissociado dos estudos e das discussões dos pesquisadores: a retenção dos estudantes no curso de formação. Esses fenômenos estão distintos na sua conceituação, mas convergem para a permanência ou não do acadêmico nos bancos universitários e da sua diplomação.

De acordo com MEC/FURG (2002, p. 8), “O aluno retido é aquele que permanece no curso depois de decorrido o prazo mínimo para sua integralização (...)”, isso retrata outro fenômeno, que indica que, em algum momento, o acadêmico não reúne todas as condições necessárias para seguir em seu curso no tempo estipulado no quadro sequencial letivo – QSL.

É oportuno nesse momento também diferenciar a repetência da retenção: a repetência compreende a ação de cursar várias vezes a mesma atividade acadêmica, e a retenção estudantil é percebida como prolongamento dos estudos

para além das etapas acadêmicas planejadas pela instituição (CINDA, 2006). Dessa forma, entende-se por retenção a condição dos estudantes que possuem vínculo ativo com a Universidade, mas estão fora da série de seus cursos. A análise sobre a retenção nos cursos se faz necessária, porque a evasão é identificada com rapidez, mas a retenção não. Segundo Dias et al. (2009), a retenção traz a falsa percepção de que a instituição está “cheia” e que está cumprindo com seu papel social.

Para além das compreensões sobre os fenômenos da evasão e retenção que corroboram a permanência dos estudantes, também abrangem os fatores relacionados às políticas institucionais, acadêmicas, curriculares, culturais e sociais, sendo assim considerados fenômenos “social complexo” (LIMA JUNIOR; OSTERMANN, 2010). Dessa forma, não adianta promover o acesso dos estudantes aos cursos, se a instituição não estiver empenhada em mantê-los de forma a garantir a diplomação. A partir da revisão da literatura, tanto no ensino superior quanto em outros estratos do sistema educacional, a evasão pode ser considerada um fenômeno social complexo. Assim, a concepção da evasão como um fenômeno complexo pode ser vista desde a perspectiva de Morin (2000, p.59), onde o ser humano em si mesmo é complexo, “[...] é racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável”. Além disso, o sujeito é multidimensional, “[...] ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2000, p.38).

A problemática também deve considerar a motivação que implicou a escolha de curso. É provável que o estudante evadido tenha ingressado ao curso por ser mais acessível no processo de admissão, assegurando assim seu sucesso e evitando o fracasso em um curso que é de seu interesse, mas resulta inacessível. Essa primeira escolha pode ser motivada de forma consciente ou inconsciente. Nos casos em que não acontece de forma consciente e coerente com seus interesses, tem déficit motivacional, que leva a situações de desconforto, abandono, assim como outros problemas pessoais e sociais. (KRUG, 2010).

## **Apoio Pedagógico**

Programa de Acompanhamento  
e Apoio ao Estudante da FURG

O Programa de Acompanhamento e Apoio ao Estudante teve como referência para sua criação as políticas públicas e os dados sobre retenção e evasão na FURG, obtidos a partir de uma pesquisa dos beneficiados pelo “Subprograma de Assistência Básica”, em 2011, e sistema do “Núcleo de Tecnologia e Informação”, em 2013, da média dos estudantes que ingressaram na Universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, que indicaram a interpretação de dois fatores que induzem ao discente à retenção e à evasão: 1) o capital cultural (BOUDIER, 1989) construído ao longo da educação básica pelo/a estudante, a partir das pedagogias escolares e 2) as práticas adotadas no cotidiano pedagógico da formação acadêmica que levam o estudante a reprovar por frequência ou por seu desempenho acadêmico.

Para Bourdieu (2004), a realidade social não é construída de ações pela livre consciência individual, isto é, o indivíduo é um sujeito construído socialmente por sua percepção de mundo, estilos de linguagem, expressões corporais, compreendendo seu modo de convivência no âmbito escolar. Sob outra perspectiva, Bourdieu (2004) afirma que a ordem social não acomoda de maneira inalterável as ações de cada sujeito. A ordem social não seria norma inflexível, mas princípios gerais que norteiam as ações desses sujeitos.

Ao ingressar e permanecer em uma instituição de ensino, cada sujeito leva consigo uma “bagagem” (BOURDIEU, 2004) que, legada do seu convívio social, difere-o dos outros indivíduos e está vinculada à sua trajetória escolar. Essa bagagem sofre ao longo do processo de escolarização mudanças que abarca para o referido autor três componentes: (1) capital econômico, que incide dos bens com valor comercial e dos ofícios aos quais esses bens dão acesso; (2) capital social, que versa da rede mantida pelo sujeito, sua família e amigos; e (3) capital cultural, que compreende não somente os conhecimentos escolares, mas todo a habilidade ou conhecimento, tais como domínio da linguagem culta, raciocínio lógico, matemática e



ciência e informações sobre a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino. Porém, para o autor, o capital cultural e o capital econômico, que compõem o patrimônio familiar, são os responsáveis do sucesso escolar e das trajetórias prolongadas no sistema de ensino.

Dessa forma, espaços alternativos educativos do Ensino Superior são necessários, pelo fato de o estudante ser inserido em um contexto cultural permeado pela diversidade étnica, de gênero, social e econômica. Nessa linha de raciocínio, Zabalza (2004) contribui quando diz que os docentes estão inseridos em um ambiente, com perfis de estudantes cada vez mais heterogêneos, que apresentam “diversos interesses, diversas motivações, capacidades e expectativas” (ZABALZA, 2004, p.184).

Sendo assim, as ações de acesso e permanência, como política interna da FURG, além de oferecer ampliação das instâncias de participação no Ensino Superior, trouxe a diversidade cultural proporcionada pela mobilidade dos sujeitos no território brasileiro. Nesse contexto, o Ensino Superior é desafiado, na medida em que, historicamente, caracterizou-se como um espaço hegemonicamente monocultural (GARCIA, 2000).

Ante o fenômeno de evasão e de retenção, a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis - Prae/FURG, elaborou o Programa que prevê ações pedagógicas, interativas e afirmativas, visando ao aprimoramento pedagógico, à promoção de equidades e à justiça social. Nesse sentido, o Programa foi dividido em três linhas de atuação: 1) Afirmativa – ações voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos de qualquer forma de discriminação, inclusive as de fundo cultural e estrutural, enraizadas na sociedade; 2) Mediadora - espaço que proporcionará ao estudante o reencontro com os conhecimentos da educação básica; e 3) Formação ampliada - como aquela que busca, por meio de suas atividades, complementar a formação universitária e profissional dos estudantes.

Nesse contexto, o programa disponibiliza diversas atividades de atendimento aos discentes como forma de garantir a aprendizagem e o sucesso na formação, buscando

atender às singularidades do sujeito e sua área deficitária<sup>15</sup> de conhecimento.

### **Percurso metodológico**

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem quantitativa que “recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc.” (FONSECA, p. 20) e de cunho exploratório por meio de revisão bibliográfica e análise documental, com dados referentes aos anos de 2013 até 2016 dos índices de evasão e retenção dos cursos de graduação e das ações desenvolvidas pelo Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico nesse período.

A pesquisa exploratória tem por finalidade aperfeiçoar hipóteses, validar os instrumentos para aplicação da pesquisa e possibilita ao investigador familiaridade com o campo de estudo, bem como a primeira fase de um estudo mais amplo cujo tema foi pouco explorado, podendo ser utilizada em estudos iniciais para se obter uma aproximação acerca de determinados dados, apontando características do fenômeno estudado (KÖCHE, 1997, GIL, 2002).

Desse modo, o estudo aqui proposto faz parte de uma pesquisa maior, que permitiu ao pesquisador uma aproximação do campo de estudo a ser investigado - Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante – possibilitando mais compreensão e precisão dos objetivos nomeados para o desenvolvimento da tese de doutorado.

Os dados foram obtidos a partir de análises bibliográfica e documental referentes aos índices de evasão no período de 2013 a 2016 produzidos pela Pró-reitoria de Graduação- Prograd, da FURG, e documentos que descrevessem a concepção do Programa e dos cursos oferecidos pela a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, no mesmo período de análise de retenção e da evasão na instituição, com a pretensão de analisar as informações para compreender se as ações desenvolvidas

15 O termo “deficitário”, dado ao fato de que ele é correntemente utilizado. Entretanto, entende-se a partir dos ensinamentos proporcionados pelo educador Paulo Freire (2001), que a palavra remete a uma lógica depositária e economicista da educação.

pelo Programa podem ser caracterizadas como uma política de permanência.

Entretanto, o índice total de retenção de estudante no período de 2013 a 2016 não foi acessado, pelo fato de que a Prograd dispõe do relatório do Cálculo do Índice de Retenção dos formandos por Curso, que não é o foco deste estudo. Dessa forma, embora tenha sido proposto no início do estudo, essas informações não estarão presentes no desenvolvimento das análises dos dados.

## Resultados

A partir da análise dos dados coletados, de forma quantitativa e por meio de gráficos e tabelas, as informações são apresentadas. Para uma melhor compreensão dos resultados obtidos, articulam-se trechos do texto base do Programa de Acompanhamentos e Apoio Pedagógico ao Estudante, bem como o referencial teórico desse estudo.

A seguir, apresenta-se, a Tabela 1 mostrando os índices de evasão no período de 2013 a 2016:

Ano	Ingressantes	Matriculados	Formados	Evadidos	Evadidos (%)
2013	2.999	9.850	1.004	1.853	19
2014	2.517	9.566	938	1.619	17
2015	2.897	10.044	970	1.623	16
2016	3.054	10.587	966	1.973	19

**Tabela 1**  
Evasão de  
2013 a 2016

Fonte: Prograd - FURG.

De forma geral, segundo os dados apresentados aqui, observa-se na Tabela 1 que o índice de evasão no período de 2013 a 2016 mantém-se entre 19% a 16%, pois esses índices estão atrelados ao número de ingressante, o total matriculado, formandos e evadidos. Comparados esses dados, constata-se que, nos anos de 2013 e 2014, ocorreu um decréscimo de 2% no índice evasão. No ano de 2015 o índice de evasão continua em uma escala decrescente comparado com o ano de 2014. Nesse período, de 2013 a 2015, o índice de evasão teve uma queda de

3%. Porém, isso não ocorre no de 2016, quando o número de evasão de estudante aumenta significativamente para 19%.

Nesse cenário de oscilação dos índices de evasão, a instituição necessita delinear o perfil e acompanhar o estudante ingressante, organizando atividades para que o mesmo conheça os espaços, os procedimentos e a cultura universitária, conhecendo as dificuldades didáticas e afetivo-emocionais para garantir sua permanência. Nesse sentido, Tinto (2012) destaca que a falta de interação resulta na não integração do acadêmico no sistema, o que consequentemente aumenta a probabilidade de evasão.

Cabe salientar que os processos de evasão de estudantes no Ensino Superior sempre mostram uma complexidade pela existência de diferentes fatores que determinam a sua causa, podendo estar relacionados a questões intrínsecas ou extrínsecas ao estudante, fatores pessoais, familiares e institucionais (FREITAS, 2009; DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007). Em conformidade com o Programa Institucional de Desenvolvimento do Estudante – PDE (Deliberação 157/2010/Coepa), que determina no Art. 3º que [...] o apoio pedagógico visa a promover a melhoria do desempenho acadêmico do estudante por meio de ações específicas para melhorar o seu processo educativo (FURG, 2011. p.2), a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantes da FURG, por meio da Coordenação de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante/Caape, criou o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico, desenvolvendo várias ações em parcerias com as unidades acadêmicas, com a finalidade de minimizar os efeitos da evasão na instituição, como se observa na Tabela 2:

Cursos/Unidades	Ano/Total de cursos			
	2013	2014	2015	2016
	15	12	36	29
1 - Curso Pré-Cálculo - 1º semestre (IMEF)				X
2 - Matemática financeira com o uso da HP12C - 1º semestre (IMEF)			X	X
3 - Monitoria de Histologia para estudantes Indígenas e Quilombolas na Medicina (ICB)		X	X	X

**Tabela 2**  
Cursos do Programa no período de 2013 a 2016

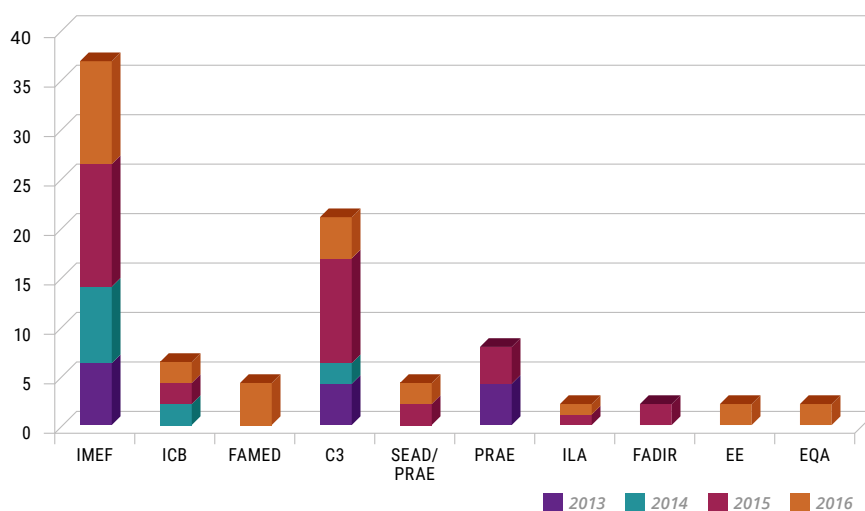
Cursos/Unidades	Ano/Total de cursos			
	2013	2014	2015	2016
	15	12	36	29
4 - Apoio Pedagógico ao Conteúdo de Estatística e Metodologia da Pesquisa Aplicado à Área de Medicina (FAMED)				X
5 - Matemática Animada (IMEF)	X	X	X	X
6 - Reforço Acadêmico na Disciplina de Semiologia (FAMED)				X
7 - Estudos em Física como agente integrador nas Ciências Exatas e suas aplicações (IMEF)				X
8 - Geometria Euclidiana (IMEF)				X
9 - Curso de informática básica (C3)	X			
10 - Curso de informática Intermediário (C3)	X			
11- Curso de Informática (C3)		X	X	X
12 - Oficina de Áudio – Som (Software Audacity) (C3)			X	
13 - Oficina de Vídeo (Software Movie Maker) (C3)			X	
14 - Oficina de Edição de Imagens (GIMP e PAINT. NET) (C3)			X	
15 - Oficina de Apresentações Digitais (c3)			X	
16 - Oficina Moodle básico (SEAD/PRAE)			X	X
17 - Curso de Produção de material didático (C3)			X	X
18 - Seminário Intensivo de Formação Ampliada e Integração Cultural (PRAE)			X	
19 - Oficina Toque de Alma (PRAE)			X	
20 - CELE (cursos de Inglês, Francês, Italiano e Espanhol) (ILA)			X	X
21 - Curso de gestão de tempo ( PRAE)	X			
22 - Física Viva (IMEF)	X	X	X	
23 - Curso de formação para apoio pedagógico do Proai (PRAE)	X			
24 - Espaço pedagógico para a área de Física (IMEF)		X	X	
25 - Curso de Matemática básica (IMEF)	X	X	X	
26 - Desvelando as Olimpíadas de Matemática (IMEF)			X	X
27 - I ciclo de Estudos – Discutindo Direitos Históricos a partir do Documentário Índio Cidadão – (Fadir)			X	
28 - Como organizar e apresentar seminários acadêmicos – PET Engenharia Mecânica (EE)				X

Cursos/Unidades	Ano/Total de cursos			
	2013	2014	2015	2016
	15	12	36	29
29 - Como organizar e apresentar seminários acadêmicos – PET Engenharia Química (EQA)				X
30 - Curso Pré-Cálculo – 1º semestre (IMEF)				X
31 - Matemática Financeira com o uso da HP12C – 1º semestre (IMEF)			X	X
32 - Monitoria de Histologia para estudantes Indígenas e Quilombolas na Medicina (ICB)		X	X	X
33 - Apoio Pedagógico ao Conteúdo de Estatística e Metodologia da Pesquisa Aplicado à Área de Medicina (FAMED)				X
34 - Matemática Animada (IMEF)	X	X	X	X
35 - Reforço Acadêmico na Disciplina de Semiologia (FAMED)				X
36 - Geometria Euclidiana (IMEF)				X
37 - Curso de informática básica (C3)	X			
38 - Curso de informática Intermediário (C3)	X			
39 - Curso de Informática (C3)		X	X	X
40 - Oficina de Áudio – Som (Software Audacity) (C3)			X	
41 - Oficina de Vídeo (Software Movie Maker) (C3)			X	
42-Oficina de Edição de Imagens (GIMP e PAINT.NET) (C3)			X	
43-Oficina de Apresentações Digitais (C3)			X	
44 - Oficina Moodle básico (SEAD/PRAE)			X	X
45 - Curso de Produção de material didático (C3)			X	X
46 - Seminário Intensivo de Formação Ampliada e Integração Cultural (PRAE)			X	
47 - Oficina Toque de Alma (PRAE)			X	
48 - Curso de gestão de tempo (PRAE)	X			
49 - Física Viva (IMEF)	X	X	X	
50 - Curso de formação para apoio pedagógico do Proai (PRAE)	X			
51 - Espaço Pedagógico para a área de Física (IMEF)		X	X	
52 - Curso de Matemática básica (IMEF)	X	X	X	
53 - Desvelando as Olimpíadas de Matemática (IMEF)			X	X

Cursos/Unidades	Ano/Total de cursos			
	2013	2014	2015	2016
	15	12	36	29
54 - I ciclo de Estudos – Discutindo Direitos Históricos a partir do Documentário Índio Cidadão – (Fadir)			X	
55 - Como organizar e apresentar seminários acadêmicos – PET Engenharia Mecânica (EE)				X
56 - Como organizar e apresentar seminários acadêmicos – PET Engenharia Química (EQA)				X

Fonte: Elaborada pelos autores (2019)

Tendo por base a Tabela 2, verifica-se que o Programa apresenta nesse período o total de 56 ações em diversas modalidades, como cursos, seminários, espaço pedagógico, ciclo de estudos e oficinas. Também pode-se aferir que a área da matemática contempla a maior oferta de ações que integram o programa, do qual o Instituto de Matemática, Estatística e Física/Imef é responsável, como observa-se no Gráfico 1. No Gráfico 1 também pode-se apreciar o incremento das ações por parte do Imef, as quais têm a continuidade de algumas e a incorporação de outras (Ver Tabela 2), sempre à procura de solucionar a problemática existente sobre dificuldades na resolução de problemas de ordem numérica, tendo um máximo de 12 ações no ano 2015.



**Gráfico 1**  
Quantidade de cursos do Programa e Unidades envolvidas (2013 até 2016)

Fonte: Elaborado pelos autores (2019). Adaptação: Franciane Medeiros.



No que concerne aos dados do Gráfico 1, de acordo com o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês)<sup>16</sup>, após a aplicação da prova em 2015 em 70 países, o Brasil ocupa a sexagésima sexta colocação em Matemática, apresentando que 70,25% dos estudantes brasileiros estão abaixo do nível básico de proficiência em Matemática (MORENO, 2018). Nessa vertente, esses estudantes ao ingressarem no Ensino Superior apresentam dificuldades para compreenderem conteúdos que dependem de conceitos matemáticos.

A partir dessa constatação da pesquisa realizada em 2015 pela Pisa, justifica-se a grande oferta de cursos no Programa, evidenciando uma das fragilidades da aprendizagem de Matemática no Ensino Superior que está associada à falta de conhecimentos preliminares desenvolvidos na Educação Básica. Denota-se também um movimento de enfrentamento dos docentes da Unidade Acadêmica do Instituto de Matemática, Física e Estatística – Imef, para qualificar a aprendizagem do estudante, quando investem em espaços alternativos, no intuito de diminuir os índices de reprovação nas disciplinas e consequentemente manter sua permanência no curso.

A seguir, a Tabela 3 apresenta dados que convergem com a constatação da dificuldade de aprovação dos estudantes nos cursos de graduação<sup>17</sup> da FURG, na área de conhecimento matemático, que demanda ações presentes no Programa.

Disciplina	Duração	Curso	Total de alunos	Aprovação (%)
Cálculo Diferencial e Integral I	Anual	Física Licenciatura	83	22.9
	Anual	Engenharia Civil	46	34.8

**Tabela 3**  
Índice de Aprovação (2º semestre do ano letivo de 2016)

16 O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep.

17 As disciplinas foram elencadas de forma a representar uma pequena amostra dos índices de aprovação.

Disciplina	Duração	Curso	Total de alunos	Aprovação (%)
Álgebra Linear I	Semestral	Ciências Contábeis	81	38.3
	Semestral	Matemática Aplicada	35	28.6
Física I	Anual	Engenharia Civil Costeira e Portuária	33	15.2
	Anual	Engenharia Mecânica Empresarial	86	7.0
Economia II	Semestral	Administração	95	20.0
	Semestral	Ciências Econômicas	95	20.0

Fonte: Sistemas de Informações Acadêmicas da FURG (em 11/05/2017)

A análise apresenta que o baixo índice de aprovação, muitas vezes ocasionado por consecutivas reprovações, prorroga a permanência do estudante na instituição previsto para a conclusão do curso. Ela diretamente afeta a taxa de sucesso acadêmico da Universidade, onera os recursos orçamentários, perdas e danos para os alunos e para a sociedade (LIMA; OLIVEIRA, 2010).

### Conclusão

Diante do exposto pode-se alegar que o objetivo do estudo de compreender se as ações desenvolvidas pelo Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, se efetiva como um espaço de intervenção para a formação acadêmica e permanência do estudante, quando na análise dos dados percebe-se que o programa apresenta, no período de 2013 a 2016, a oferta de 56 ações que abrangem diversas áreas.

Além disso, os cursos da área do conhecimento matemático se faz presente desde a sua criação, tendo um total de 16 atividades que perpassam pela Física, Matemática e Estatística até o ano 2016, demonstrando as iniciativas das unidades acadêmicas e administrativas no oferecimento de atividades complementares para minimizar os índices de reprovação e

consequentemente de evasão.

Portanto, o presente estudo demonstra que o programa, com suas diversas ações, como cursos, oficinas, palestras, seminários, grupos de apoio e espaços alternativos de estudos, vem colaborando de forma incipiente na diminuição dos índices de evasão e reprovação nos cursos de graduação, com ações mais incisivas no que tange à área do conhecimento matemático.

Convém acrescentar que o Programa ainda necessita abarcar outras áreas do conhecimento, já que sua intenção é abranger os graduandos das diversas formações e garantir sua permanência e sucesso escolar, bem como se consolidar como política de permanência por meio do apoio pedagógico, a partir de propostas que qualifiquem o processo de ensino e de aprendizagem nos cursos de graduação buscando atender à singularidade de cada área.

## Referências

ADACHI, A. A. C. T. Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 214 f. **Dissertação – Mestrado em Educação**, FMG/FaE, 2009.

ANDIFES/ ABRUEM/ SEsu/ MEC. **Comissão Especial Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior público. Brasília, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Alges – Portugal: Difel, 1989.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **REUNI**: reestruturação e expansão das universidades federais. Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, **Deliberação N° 157/2010**.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande. **Estudo sobre a evasão dos cursos de graduação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande** – FURG, 2002.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação e Cultura, Universidade Federal do Rio Grande – FURG, **Resolução 016/2011** – PPI CONSUN.

CINDA. UNESCO-IESALC. **Repetencia y deserción universitaria en América Latina**. Santiago, Talca: 2006.

DIAS, A. F. et al. **Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em Engenharia de Produção**. COBENGE, Recife, Pernambuco, 2009.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. **Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad**: una visión desde la desigualdad social. Estud. Pedagóg.,Valdivia, v. 33, n. 1, p. 7-27, 2007.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FIEGEHEN, L. E. G.; DÍAZ, O. E.; FERNÁNDEZ, L. L. Deserción y Fracasso Académico en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: resultados e implicancias. IN: FREITAS, K. S. **Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes**. Eccos Rev.Cient., São Paulo, v. 11, n. 1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GARCIA, Regina Leite. Movimentos sociais: escola - valores. In. GARCIA, Regina Leite. **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 07-15.

GIL, **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1997.

KRUG, H. N. **O percurso da vida escolar básica e a relação com escolha profissional dos acadêmicos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria**. Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, n. 141, p. 1-8, 2010. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd141/escolha-profissional-em-educacao-fisica.htm>. Acessado em 01 abr. 2019.

LIMA JUNIOR, P.; OSTERMANN, F. **Contribuições da pesquisa em educação e em ensino de ciências para a compreensão da evasão no ensino superior: Lacunas na pesquisa com respeito aos cursos de graduação em Física**. In: Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, 12, 2010, Águas de Lindoia. Atas do XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. São Paulo: SBF. 2010. p. 1-10.

MORENO, Ana Carolina. **Brasil cai em ranking mundial de educação em ciências, leitura e matemática**. G1, 2016. Disponível em: <https://www.nucleodocnhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/ensino-superior.pdf>. Acesso em: 8 de dezembro 2019.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

POLYDORO, S. A. J. O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à Instituição. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

SANTOS. et al. **Una Visión Integral del Abandono**. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2013.

TINTO, V. **Completing College**: rethinking institutional action. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

VIDALES, S. **El fracaso escolar en la educación media superior**. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. Rev. Iberoamericana calidad, eficacia cambio educ., Madri, v. 7, n. 4, p. 321-341, 2009.

## **ABORDAGENS EPISTEMOLÓGICAS E DIDÁTICAS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

---

**Gionara Tauchen<sup>18</sup>**  
**Diéssica Roggia Piexak<sup>19</sup>**  
**Sirlei Nadia Schirmer<sup>20</sup>**  
**Daniele Simões Borges<sup>21</sup>**  
**Rafaele Rodrigues de Araujo<sup>22</sup>**  
**Bruna Telmo Alvarenga<sup>23</sup>**

### **Entendimentos iniciais**

As instituições de ensino superior são instituições sociais e, por isso, as funções que as definem e as diferenciam trazem as marcas dos tempos e dos espaços culturais, sociais, políticos e econômicos. Em decorrência da natureza político-social, especialmente das universidades, nem sempre convergem os entendimentos sobre o conjunto das funções e das atividades de que se valem para concretizar seus objetivos. No entanto, pode-se dizer que um dos pontos de encontro, legitimados pela tradição, refere-se ao espaço da universidade na sociedade: campo de formação, de produção e de divulgação do conhecimento.

Nesta perspectiva, as universidades congregam ênfases diferenciadas, decorrentes das várias influências e das possibilidades de organização, internas e externas, que lhes serviram de referência e de modelo. De modo geral, o ensino constituiu-se como base da instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Porém, à medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam as demandas da sociedade industrial, a necessidade de novos conhecimentos

18 Doutora em Educação pela PUCRS. Diretora de Pós-Graduação da FURG – giotauchen@gmail.com

19 Doutora em Enfermagem. Coordenadora de Acompanhamento à Pós-Graduação da FURG – diessicap@yahoo.com.br

20 (FURG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde – sirleischirmer@furg.br

21 Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora substituta da FURG – danielle.uab@gmail.com

22 Doutora em Educação e Ciências pela FURG. Professora adjunta do Instituto de Matemática, Estatística e Física da FURG – rafaelearaujo@furg.br

23 (FURG). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências: Química da Vida e Saúde. Professora do município de RG – brunatelmoalvarenga@gmail.com

científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade, promovendo a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária. A universidade ampliou sua relação com a sociedade, mas não assegurou a integração. Na expectativa de realizar essa função e fortalecer seu compromisso social, incluiu-se a atividade de extensão.

Santos (1996) oferece importante referencial para a reflexão e construção de sentidos a respeito de tão complexa questão. Constata que os objetivos seculares das universidades ocidentais só foram abalados na década de 60, devido às pressões a que foram então submetidas e completa:

Os três fins principais da universidade passaram a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Apesar de a inflexão ser, em si mesma, significativa e de se ter dado no sentido do atrofiamento da dimensão cultural da universidade e do privilegiamento do seu conteúdo utilitário, produtivista, foi sobretudo ao nível das políticas universitárias concretas que a unicidade dos fins abstratos explodiu numa multiplicidade de funções por vezes contraditórias entre si (p. 188).

A diversidade de entendimentos está correlacionada com as demandas das políticas educacionais, decorrentes das reconfigurações das relações entre o Estado, as instituições e as demandas transnacionais da globalização, à proliferação das instituições diversificando os modelos públicos e privados, às demandas de democratização do ensino superior e da pesquisa em novas áreas do saber, entre outros. A multiplicidade de funções – tais como mobilidade social, prestação de serviços, investigação, formação profissional, formação permanente, cooperação internacional, inovação, entre outras – levantam questões sobre a compatibilidade. Se considerarmos, por exemplo, que são objetivos do ensino universitário a formação cultural geral, a formação profissional e a formação especializada, verificar-se-á grande contradição entre os processos de ensino da graduação e da pós-graduação. Santos (1996, p. 223), considera que “as últimas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolúveis no contexto da resolução dessa última”. A universidade moderna constituiu-se na sede



unificadora e privilegiada dos saberes que representam os fundamentos e princípios da ciência moderna e como integrante deste paradigma<sup>24</sup> manifesta, também, suas crises. Para o autor, a universidade só “sobreviverá se assumir plenamente esta condição epistemológica” (SANTOS, 1996, p. 223), o que implica repensar suas atividades e funções.

A discussão epistemológica, proposta por Santos (1996, p. 224), vem acompanhada pelo reconhecimento de outras formas de saber, pois “a ciência moderna constituiu-se contra o senso comum”. A universidade comporta, na sua gênese, a diversidade, configurando-se como um local privilegiado de encontros e de construção de saberes. Por isso, um dos grandes desafios da universidade passa pela disposição de refletir sobre as finalidades do conhecimento que reproduz e produz, num processo progressivo de recontextualização e de compreensão complexa. Nesse processo, é fundamental ampliar e reorganizar nossas compreensões sobre os processos de ensino, atividade basilar de todas as universidades. Nossas decisões sobre o que, por que, para quem, com quem, quando, onde e como ensinar decorre das nossas compreensões sobre a estrutura e a gênese do conhecimento e dos processos de organização do ensino e da aprendizagem. Por isso, os entendimentos epistemológicos, pedagógicos e didáticos estão inter-relacionados na configuração dos modelos de ensino e nas oportunidades de aprendizagem e de formação decorrentes.

Assim, neste estudo, objetivamos discutir as abordagens epistemológicas e pedagógicas subjacentes às atividades

24 Na obra *A estrutura das revoluções científicas*, Thomas Kuhn (2011), ao abordar a formação das tradições de investigação e o(s) conceito(s) de paradigma, expressa-o, entre outras definições, como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (p.13)”. Morin (2005) redefine o conceito na obra *O método 4*, atribuindo-lhe um caráter semântico, lógico e ideo-lógico. Para Morin (2005, p.209), “um paradigma contém, para todo discurso sob a sua influência, os conceitos fundamentais ou as categorias essenciais de inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre os seus conceitos ou categorias”. Com base nessas compreensões, podemos dizer que o paradigma impera e orienta a organização dos nossos pensamentos porque institui os operadores cognitivos e as relações lógicas que governam, de forma imaterial, as concepções e ações realizadas sob seu império. O paradigma que orienta a ciência moderna caracteriza-se, basicamente, pela simplificação, fundado em uma racionalidade que opera a organização do pensamento a partir dos pilares da ordem, disjunção, redução e lógica clássica. Este paradigma é denominado por Morin (2005, 2007a, 2007b) de simplificador pois “[...] põe ordem no universo, expulsa dele a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio” (MORIN, 2007a, p. 59).

didáticas no ensino superior. Primeiramente, situaremos as correlações de dependência na configuração dessa relação triádica e, por isso, abordaremos a Didática do Ensino Superior no âmbito dos estudos da Pedagogia Universitária. Posteriormente, discutiremos as abordagens que convergem, que fragilizam e que potencializam os processos de autoformação, heteroformação e auto-eco-formação universitária.

### **O en-ciclo-pediar epistemológico, pedagógico e didático**

Segundo Morin (2011, p. 33), o termo enciclopédia “deve ser entendido no sentido originário *agkuklios paideia*, aprendizagem que transforma o saber em ciclo, efetivamente, trata-se de en-ciclopediar, ou seja, aprender a articular os pontos de vista separados do saber em um ciclo ativo”. Neste sentido, buscamos articular, tecer junto o que está ou é compreendido separadamente (BORGES, 2018), percebendo suas articulações e particularidades. Aspiramos ao movimento reflexivo, buscando “[...] articular o que está separado e reunir o que está disjunto” (MORIN, 2008, p. 28), ampliando nossas compreensões sobre a organização do ensino. Nas palavras de Morin (2008, p.32), “o círculo será nossa roda, nossa roda será espiral”. Desse modo, estamos concebendo essa reflexão “[...] como enciclopédica no sentido em que o termo, como em sua origem, significa tornar cíclico o conhecimento” (MORIN, 2008, p. 37).

As preocupações e as intenções de organização de um campo disciplinar ou científico para estudo dos processos de ensino podem ser situadas na obra de Comenius, que quatro séculos depois de ter publicado a obra Didática Magna, permanecem latentes. Comenius, considerado o criador da Didática, contrapondo-se às pesquisas empíricas do seu tempo ora baseadas nas observações do ensino, ora da aprendizagem, promovendo o método *a posteriori*, definiu Didática como “arte de ensinar”: “de minha parte, assumo o risco de prometer uma Grande Didática, isto é, uma arte universal de ensinar tudo a todos, segura, rápida, sólida, isto é, segura quanto ao resultado [...]” (COMENIUS, 1992, p. 29).

Percebe-se a natureza aplicada da Didática, voltada para a compreensão dos mecanismos de elaboração/apropriação do conhecimento e das condições que precisam ser organizadas para que os sujeitos possam construir seus saberes. Situa-se, portanto, em um tempo e espaço de interação triádica: professor, estudantes e conhecimento. A natureza do conhecimento ou da disciplina está implicada na organização didática da aula, bem como os entendimentos dos estudantes e do professor sobre como estes aprendem e sobre a gênese e estrutura do conhecimento científico mediado. Isto é, dependendo dos diferentes referências, o conhecimento pode ser compreendido diversamente em sua gênese e desenvolvimento, produzindo diferentes perspectivas sobre o homem, a cultura, a educação, etc. (MIZUKAMI, 1986).

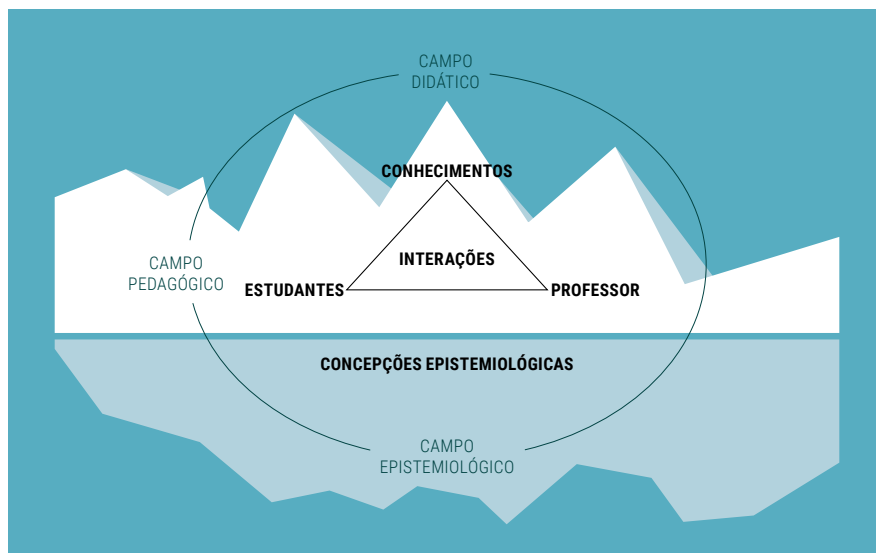
Por isso, a epistemologia é subjacente e estruturante das compreensões e percepções sobre os processos didáticos. Saito e Beltran (2012, p. 3) explicam que a epistemologia tem como principal característica a “[...] reflexão sobre a argumentação dos processos do conhecimento científico, [...] sobre um pano de fundo em que se entrelaçam diferentes concepções de ciência e outras posições de natureza ética, estética, filosófica, religiosa, política, ideológica, etc.”. Este pano de fundo é corporificado pelas instituições escolares e, dentre estas, situa-se a universidade. Assim, o estudo das interações didáticas tem como objeto o ensino, orientado pelas concepções epistemológicas, situadas em um tempo e espaço institucional e social de natureza multidimensional. A Didática do ensino superior integra, portanto, o campo da Pedagogia Universitária.

Conforme Cunha (2015, p. 14),

a pedagogia universitária é um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características.

Essa produção dos conhecimentos pedagógicos, conforme Lentino (2015, p. 10) “[...] está na organização de uma referencialização teórica para o desenvolvimento de projetos formativos para o profissional de Educação Superior”. Por isso, as

interações e redes formativas do docente do ensino superior precisa en-ciclo-pediar o epistemológico, o pedagógico e o didático.



**Figura 1**  
En-ciclo-pediar  
epistemológico,  
pedagógico  
e didático

Fonte: Elaborada pelas autoras. Adaptação e ilustração: Franciane Medeiros.

Neste sentido, sustentado pelo campo pedagógico e epistemológico, qualquer mudança ou transformação nos processos didáticos do ensino implica a reorganização das concepções dos campos que o sustenta. Quando alteramos nossas compreensões sobre paradigma do conhecimento e seus operadores cognitivos, alteramos e regeneramos os processos de ensino e as interações pedagógicas.

Podemos dizer que, no ápice do *iceberg* onde localizamos os conhecimentos, buscamos evidenciar o produto-efeito do processo didático do ensino, ou seja, os saberes oriundos das interações professor-aluno. No entorno do *iceberg* os campos didático, pedagógico e epistemológico coexistem e movimentam o processo de construção da aprendizagem, tanto discente como do docente num circuito recursivo de integração das dualidades conteúdo-forma, teoria-prática, disciplina-curriculo, pensamento-ação, autoformação-heteroformação. Nestes termos, ainda fazendo analogia ao *iceberg*, o ensino não é somente o manifesto que é sustentado pela base, mas é integralmente a conexão parte/todo retroalimentando as concepções e as ações de produção do conhecimento que

retroagem na configuração dos conteúdos formativos.

Através dessa analogia, numa perspectiva complexa, entendemos que os processos didáticos do ensino implicam por parte do docente uma percepção do papel ativo do discente na reorganização dos campos didático, pedagógico e epistemológico. Trata-se também de estabelecer relações não excludentes com o saber do outro, mas potentes no que diz respeito à reorganização dos próprios campos supracitados. Assim, precisamos compreender que a alteração da ação pedagógica ocorrerá não somente por meio da emergência de novas metodologias, mas principalmente pela ampliação dos entendimentos sobre o conhecimento, sua estrutura, forma e conteúdo, da regeneração dos entendimentos sociológicos, psicológicos, antropológicos, filosóficos e pedagógicos que sustentam a diversificação dos repertórios didáticos. Entendemos que é na convivialidade formativa (docente-discente-conhecimentos-ecossistema) que a reorganização da ação educativa será potencializada podendo o docente regenerar os processos de ensino, organizando-os de maneira mais complexa, integradora, solidária, significativa e contextualizada.

Assim como na imagem do *iceberg*, quem observa de fora ou a partir da objetividade das ações faz uma leitura apenas de um ponto de vista. O ensino, se interpretado dessa maneira, será desenvolvido por meio da simplificação, reduzindo a didática numa ação meramente instrutiva. Conforme Oliveira (1997, p. 133), “ensino envolve, necessariamente, o enfrentamento de questões de como ocorre o conhecimento e a justificação e validação de resultados cognoscitivos, implicando, portanto, a dimensão epistemológica”. O movimento de en-ciclo-pediar os campos didático, pedagógico e epistemológico implica em levantar o diálogo de que, no ensino superior, a ação pedagógica não poderá estar desintegrada do contexto local/global e das suas múltiplas realidades; assim como a compreensão de que os saberes profissionais são mediados tanto pelo conhecimento da sua especialidade como também pelas noções gerais sobre planejamento, avaliação, aprendizagem, conteúdos de ensino, objetivos educacionais, política educacional, currículo, entre outros. Igualmente, pois, essa diversificação de saberes é que caracteriza a docência no

ensino superior. Logo, o ensino não é uma atividade isolada. Integra-se no desenvolvimento das atividades de pesquisa, de extensão e de gestão, é organizador e organizado pelas correlações e integrações com estas.

### **Abordagens didáticas dos processos de ensino**

A relação didática “constitui o elemento de base da dinâmica de uma aula [...]” e está “inserida em um sistema complexo, estruturado em vários níveis organizacionais, dinâmico, mutável, aberto em seu ambiente: o sistema escolar” (JONNAERT e BORGHT, 2002, p. 123). Por isso, as reflexões didáticas estão situadas, geralmente, no ambiente educativo institucionalizado que integra um sistema escolar e sua organização; e o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos envolvidos nos processos formativos em um tempo e espaço constituem-se como objeto da didática. No Brasil, o campo da Didática, de forma geral, vem sendo estudado por Candau (1984, 1989), Oliveira (1997, 2014), Pimenta (1997), Veiga (1996), Libâneo (1990, 2014), Gil (2013), Santos (2010), Castro (2001), Cordeiro (2010), entre outros. Candau, considerando as dimensões humana, técnica e política que integram a Didática, expressa que “[...] sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica” (CANDAU, 1984, p. 106-107). Pimenta (1997, p. 63) também corrobora este entendimento afirmando que “o objeto de estudo da Didática não é nem o ensino, nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomadas em situação”.

Os processos de ensino e aprendizagem desenvolvem-se no âmbito da organização escolar e esta comporta aspectos de estabilidade e de autorregulação, os quais possibilitaram sua expansão em tempos e espaços diversos com o mínimo de adaptação. Cordeiro (2007, p. 15) expressa que “hoje, o que chamamos de escola ou sistema escolar é algo muito semelhante no mundo todo” e integra o conjunto das instituições globais das sociedades modernas. Considera que a profunda



semelhança entre os sistemas de ensino integra o que pode ser denominado de gramática escolar. Por isso, “pode-se afirmar que há uma lógica de globalização dos modelos pedagógicos e dos sistemas escolares que caminha no sentido de constituição de sistemas de ensino nacionais bastante parecidos” (idem, p. 17), coexistindo com algumas diferenciações locais, as quais são decorrentes de múltiplos fatores: políticas de Estado, culturas, tradições formativas, etc. É a estabilidade ou a ordem da organização do sistema escolar que, muitas vezes, “[...] impede sua abertura para outras abordagens que não sejam aquelas tradicionalmente transmitidas” (JONNAERT e BORGHT, 2002, p. 124). Paradoxalmente, também é na busca da própria estabilidade que as instituições de ensino constroem sua autorregulação, muitas vezes, resistindo às mudanças dos sistemas. Mas o que entendemos por sistema ou sistemas de ensino? Nossas referências são inspiradas na teoria dos sistemas (BERTALANFFY, 1975) e da organização (MORIN, 2005).

Entendemos o sistema de ensino como fechado e aberto, não decomponível, pois é constituído pela confluência de elementos interdefinidos. Consideramos sistema (GARCÍA, 2002; MORIN, 2008) como uma representação que pode ser compreendida e analisada a partir das interações decorrentes do conjunto das atividades desempenhadas pelas suas partes constitutivas (BORGES, 2018). Segundo Morin (2008), o sistema é a raiz da complexidade e a complexidade está no cerne do sistema e da organização. Isso significa que para compreender os processos de ensino precisamos, primeiro, situá-los no âmbito da sua organização.

O processo de ensino pode ser concebido, organizado e desenvolvido por meio de diferentes formas e conteúdos, pois se trata de um fenômeno humano, cultural, histórico e multi-dimensional. “Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural” (MIZUKAMI, 1986, p. 01). Para Mizukami, as diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem podem ser percebidas quando se privilegia determinado aspecto do fenômeno educacional e este decorre dos fundamentos tanto filosóficos quanto psicológicos, sociológicos e epistemológicos,



os quais decorrem ora do primado do sujeito, ora do objeto ou das suas interações, por exemplo. No estudo realizado por Mizukami, foram analisadas cinco abordagens, considerando as experiências do ensino no Brasil: a tradicional, a comportamentalista, a humanista, a cognitivista e a sociocultural, as quais evidenciam ênfases em determinados aspectos do fenômeno educacional.

Outras categorizações também são encontradas na literatura educacional, a exemplo dos estudos de Becker (2001) que denominou os modelos pedagógicos de diretivo, não diretivo e relacional. “[...] Tais modelos são, por sua vez, sustentados, cada um deles, por determinada epistemologia” (BECKER, 2001, p. 1). Por isso, Becker toma como referência para a análise epistemológica a relação sujeito e objeto. “O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é. - O que é o não sujeito? - O mundo onde ele está mergulhado: isto é, o meio físico e/ou social” (Idem, 2001, p. 2). Oliveira (2014), tomando como referência a ideia do triângulo pedagógico (saber, professor, alunos), analisa os modelos pedagógicos a partir da identificação do par de elementos privilegiados na relação pedagógica. Explica que

as Pedagogias que privilegiam par professor-saber são por ela classificadas como Pedagogias do ‘ensinar’, aquelas que privilegiam o par aluno-saber seriam as Pedagogias do ‘aprender’ e as que se organizam em torno da relação aluno-professor são chamadas Pedagogias do ‘formar’ (OLIVEIRA, 2014, p. 135).

Tais modelos, em decorrência das suas características e objetivos, comportam distintos projetos sócio-político-ideológicos. “Cabe ressaltar que, como todo trabalho de construção e análise de modelos, este também possui limites, que se devem às inevitáveis reduções da realidade, às escolhas e aos recortes efetuados” (OLIVEIRA, 2014, p. 136). Independente desses recortes e denominações, as dimensões de análise convergem e os entendimentos de Becker, Mizukami e Oliveira, por exemplo, caracterizando o modelo diretivo, tradicional e do ensinar, respectivamente, estão centrados nas relações professor-conhecimento.

Esses estudos, situados no âmbito da escola básica, são

referências para os nossos entendimentos, mas precisamos complexificá-los para compreender suas manifestações e produções na Educação Superior, pois as finalidades educacionais são tão diversificadas quanto as formas de organização e de administração institucional, níveis de formação, atividades e meios para concretizar seus objetivos, complementariedades e dependências entre as atividades-meio, etc. Assim, quando deslocamos os estudos mais amplos sobre a Didática e os colocamos no âmbito da Educação Superior, didática e formação docente formam uma unidade indissociável, situada no que denominamos Pedagogia Universitária. Conforme Araújo (2008, p. 29),

cabem algumas observações sobre a relação entre *pedagogia universitária* e *didática*, ou talvez entre a pedagogia e a didática. Se a primeira se explicita pela ação de conduzir, mas não isenta ou é desligada da teoria, a didática se realiza, também teórica e praticamente, pela explicitação do ensino. Didática deriva do verbo grego, *dídaskó*, e significa ensinar, instruir. Nesse sentido, os conceitos de educação, de pedagogia e de didática estão umbilicalmente interligados.

Neste sentido, destacam-se os estudos de Silva (2011), Araújo (2008), Zabalza (2004), Cunha (1997), Enricone (2006), Pimenta (2002), Anastasiou e Alves (2006), Pimenta e Anastasiou (2002), Moronini (2006), entre outros. Conforme Araújo (2008, p. 26), “é no interior da Ilustração<sup>25</sup> que o termo *formação* – em alemão *bildung* – se explicita como relevante em termos educacionais. E a emergência da *pedagogia universitária*, de expressão iluminista, está intrinsecamente vinculada à tal categoria, também de longa duração”. Este contexto iluminista e os propósitos da universidade podem ser compreendidos na obra de Wilhelm von Humboldt, Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim, escrita em 1810, como texto estruturante do modelo da Universidade de Berlim, Alemanha. Nesta obra, segundo Araújo (2008, p. 28), delineiam-se “[...] os princípios que fundam uma

25 Araújo (2008) situa a concepção iluminista de universidade no contexto intelectual prussiano, onde esta associa-se às ideias de progresso. “Tratava-se de iluminar, de trazer luzes à razão, enfim, de investir no esforço pelo esclarecimento de ordem intelectual: nesse diapasão, as ciências e a filosofia são convocadas a dar sustentação a esse projeto iluminista” (p.29).

concepção de pedagogia universitária que veio a conferir identidade à universidade iluminista, bem como inspirar o movimento universitário desde então”. Atribui-se às instituições científicas superiores o desenvolvimento científico e a formação moral e intelectual, conforme expressa Humboldt (1997, p. 79): “o conceito das instituições científicas superiores [...] implica duas tarefas. De um lado, promoção do desenvolvimento máximo de ciência. De outro, produção do conteúdo responsável pela formação intelectual e moral”. Então, ciência e formação, pesquisa e ensino estão vinculados, mas sendo aquela a missão mais importante e os “[...] *princípios de sua organização se encontram na autonomia e na liberdade*” (grifos do autor) (HUMBOLDT, 1997, p. 80).

A partir da análise da obra de Humboldt, Araújo (2008) identifica “quatro princípios da ética acadêmica a orientar as instituições científicas superiores – a autonomia, a liberdade, a cooperação e a colaboração –, os quais fundam os princípios condutores, bem como lançam as diretrizes para se pensar os fundamentos da pedagogia universitária” (p. 32), que é de natureza eminentemente social. Tais orientações expressam que a vida universitária não deve assentar-se no ensino e na transmissão de conhecimentos, pois o ensino resulta da pesquisa: “o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da ciência” (HUMBOLDT, 1997, p. 81). Então, a pedagogia voltada à Educação Superior envolve, efetivamente, interações entre as pessoas, o conhecimento e a produção das ciências. “Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços da formação” (CUNHA, 2006, p. 351).

Araújo (2008) analisa a constituição da pedagogia universitária considerando seus aspectos epistemológicos e paradigmáticos:

Epistemologicamente, pode-se assumir que tal locução se situa na fronteira de diversas áreas, cujos espaços limítrofes estão, particularmente, vinculados à área da Educação, que congrega a Filosofia, a Sociologia, a Política, a História, a Economia entre outras. Paradigmaticamente, a busca pela definição do significado de pedagogia universitária implica

múltiplos saberes, desde o filosófico-educacional aos científico-educacionais, mas também aos saberes técnicos expressos pela constituição da própria pedagogia e da didática (ARAÚJO, 2008, p.34).

Neste sentido, nos propomos a compreender as abordagens pedagógicas que configuram as relações didáticas e formativas nos tempos e espaços da Educação Superior, denominando-as auto-organizada, hetero-organizada e auto-eco-organizada, a partir da compreensão de alguns elementos constituintes: conhecimento, formação, ensino, professor, estudante, sociedade e instituição.

A ideia de organização que acompanha os prefixos refere-se àquilo que confere estabilidade, ordenação aos elementos, ações ou indivíduos inter-relacionados. As interações, reações, transações e retroações entre os elementos que integram o subsistema da Educação Superior podem comportar-se de diferentes maneiras, produzindo diferentes abordagens pedagógicas.

A abordagem pedagógica auto-organizada refere-se à organização ativa, aberta, que promove a renovação dos constituintes necessários às suas transformações e produções. Esta abertura possibilita as comunicações com o exterior, as transformações e as regenerações necessárias à organização. Assim, nesta abordagem, nos polos de autonomia e dependência, abertura e fechamento, auto e hetero, prevalecem os primeiros. Epistemologicamente, a produção de si é a noção central da organização. “O si é aquilo que nasce por si mesmo, aquilo que se vira sobre si, como no pronome reflexo si, aquilo que volta a si, aquilo que recomeça o si (na regeneração, na reorganização)” (MORIN, 1997, p. 199), ideia nuclear da autonomia, fonte do que se torna auto. Por isso, nesta abordagem a autonomia é a noção chave que, equivocadamente, na Educação Superior, transformou-se em individualismo, tanto do estudante que precisa aprender sozinho quanto do docente que precisa organizar e desenvolver suas atividades de forma solitária. Na ação do sujeito aprendente (professor ou estudante) com o objeto do conhecimento é que se produz a formação. Pressupõe-se que o estudante, ao chegar

na Educação Superior, já traz um conjunto de saberes que precisam apenas serem reorganizados e adensados com o conhecimento científico.

Nesta perspectiva, o professor intervém o mínimo possível, pois é o estudante que precisa aprender por si e para si: realizar a leitura, compreender o texto, apresentar o que entendeu e socializar o que pensou, com pouca ou nenhuma intervenção do professor, pois qualquer ação que o estudante decida realizar é, *a priori*, formativa. As aulas das disciplinas em que o professor divide os conteúdos de ensino em unidades e as distribui para a auto-organização e apresentação dos estudantes, são um exemplo dessa abordagem. Mas, equivocadamente, os conteúdos de aprendizagem não decorrem da autonomia e dos interesses do estudante ou do professor, mas do currículo formalmente proposto. Assim, entregues à própria ação, os conteúdos são fracionados e cada estudante, individualmente, precisa expressar uma parte do todo sem conhecê-lo e religá-lo como um todo. Por isso, os conteúdos atitudinais e procedimentais têm muita importância nesta abordagem: valoriza-se o esforço e a forma.

Do ponto de vista do ensino, a docência é vista como vocação, inata e revelada pela experiência. Esta, por sua vez, é a fonte da formação e, por isso, um processo individual, de aprender fazendo. Assim, em nome da autonomia docente e discente, ambos são abandonados às suas capacidades, produzindo frustrações e exclusões. Manifesta-se uma forma de poder mais sutil, subliminar e perversa que, em nome da autonomia e da liberdade, contribuem com processos de abandono e com a manutenção de privilégios, tanto quanto na abordagem pedagógica hetero-organizada.

Esta abordagem sustenta seus fundamentos epistemológicos no inatismo em que as ideias decorrem do espírito divino. Tais entendimentos têm suas expressões, especialmente, em Platão, Santo Agostinho, Descartes e Leibniz (TEIXEIRA, 2018; COXITO, 1992). As ideias, no entendimento platônico-agostiniano, são arquétipos da mente divina, por isso ideias perfeitas e de um todo. Descartes, rompendo com essa tradição, usa o termo ideias inatas, ao sistematizar a tipologia das ideias, como conteúdo na mente do sujeito cognoscente,

como um ente mental ou psicológico, não mais decorrente de algo exterior ao sujeito, mas da constituição essencial deste, própria da natureza do indivíduo. Assim, é por meio da atividade cognoscente do sujeito que se manifesta o conhecimento. Significa dizer que as ideias não estão em ato na nossa mente, mas em potência e, por isso, é preciso atividade do sujeito para manifestá-las ou despertá-las. É por meio da experiência que produzimos as representações sobre o conhecimento, isto é, as ideias. Conforme Silva (2005, p.69), no racionalismo de Descartes e Leibniz, “privilegiando a razão entre as faculdades humanas, vê nela o fundamento de todo conhecimento possível”. Haguette (2013, p. 200) esclarece que

Descartes e seus seguidores, no entanto, elegem o caminho da introspecção interior e do método apriorístico-dedutivo de alma e corpo, que já vinha abalada pelo nominalismo, se desintegra e uma separação entre conhecimento sensorial e conhecimento intelectual é estabelecida, o que leva Descartes à teoria das ideias inatas.

Assim, produz-se o subjetivismo firmado no primado do sujeito frente ao objeto; do interior sobre o exterior; da consciência sobre o ser; do conhecimento intelectual sobre o conhecimento sensível, do método racional-dedutivo em detrimento do empírico-indutivo (HAGUETTE, 2013).

Nesta perspectiva, como é necessária a ação e a autonomia do estudante, pois aprender é um processo subjetivo, consciente e derivado do uso da razão, a organização do processo de ensino é pouco intencional, sendo superficial a diretividade e a orientação do professor. A atividade de pesquisa subsidia o ensino. Por isso, essa abordagem pedagógica auto-organizada está muito presente no modelo de ensino *stricto sensu*, metodologicamente manifesto nas aulas intituladas seminários, apresentação de trabalhos e, inclusive, nos processos de organização, de desenvolvimento e de sistematização das pesquisas em que há pouca intervenção do docente.

A abordagem pedagógica hetero-organizada desloca as interações do processo didático para a relação professor-conteúdos, a finalidade do ensino é a transmissão do conhecimento enquanto forma e conteúdo. Ancora-se na



epistemologia empirista, especialmente a partir do século XVII, com a influência de Hume, Hobbes, Galileu, Bacon e Locke. Entende-se que o conhecimento e a verdade estão nos fatos, no que está objetivamente fora do sujeito e, por isso, é adquirido por meio da experiência física metodologicamente organizada e mediada pelos sentidos. Assim, o método científico empírico-indutivista, estabelecido por Bacon, constitui-se de observação, hipóteses e comprovação, excluindo a subjetividade do sujeito cognoscente, pois a verdade surge da neutralidade e da quantificação do fenômeno.

O empirismo, embora estruturado por diversas teorias, alinha-se como teoria do conhecimento “[...] segundo a qual todo conhecimento humano deriva, direta ou indiretamente, da experiência, implicando também que todas as nossas ideias ou conceitos têm primordialmente a sua origem na experiência” (SILVA, 2005, p. 69). Por isso, percepção e memória são estruturantes da aprendizagem. Haguette (2013, p. 201) nos alerta que o empirismo não se afirma como contraposição ao racionalismo. “O soberbo racionalismo não desaparece: ele se desloca da razão para o entendimento” que está vinculado às possibilidades dos sentidos. Assim, o conhecimento não é produzido pelo sujeito, pois o objeto produz-se pela via dos sentidos, encontra-se no dado que está fora do sujeito. Por isso, os sentidos sobrepõem-se ao inteligível, o útil sobre o ideal, a parte sobre o todo, o método sobre a subjetividade.

A partir destas referências epistemológicas do empirismo, estrutura-se o modelo pedagógico hetero-organizado que ora prioriza o método no processo didático, produzindo entendimentos tecnicistas, ora os conteúdos que o professor reproduz de forma certa e como comprovação do real, dando corpo ao ensino tradicional. Nesta perspectiva, restringe-se a noção de currículo à grade curricular, constituída por disciplinas como um fim em si mesmas, e ao controle do currículo em ação: controle disciplinar dos comportamentos, do planejamento, da implementação e da avaliação. Conforme Becker (2001, p. 2),

na universidade, o professor de matemática olha para seus alunos, no primeiro dia de aula, e “pensa”: “60% já está

reprovado!” Isto porque ele os concebe, não apenas como folha em branco na matemática que ele vai ensinar, mas, devido à sua concepção epistemológica, considera-os estruturalmente incapazes de assimilar esse saber.

Esta abordagem, baseada na heteronomia, de modo geral, sustenta-se no autoritarismo, na coação, no medo e na morte da criatividade e da curiosidade.

A abordagem pedagógica que denominamos auto-eco-organizada, o conhecimento decorre das interações entre os sujeitos aprendentes, professor e estudantes, e os objetos. Assim, reconhece-se o contexto existente tanto próximo, das realidades locais que permeiam os sujeitos aprendentes, quanto global, para se pensar o processo de ensino e de aprendizagem e para além deste, quando se vislumbram aspectos da extensão e da pesquisa articulados ao ensino. Logo, a interação é compreendida como as ações entre ordem, desordem e organização e que produzem encontros e reorganizações (MORIN, 2005).

Trata-se, portanto, de uma abertura do pensamento para compreender que a dimensão auto, que se refere a si, assim como a dimensão eco, considerando o contexto, estão em interação, e que a partir disso se organizam e se reorganizam os movimentos de ordem/desordem. Nesta abordagem compreendemos que todos os atores do processo de ensino e de aprendizagem são protagonistas da “incrível peça da vida”, oportunizando o aprender em conjunto vinculado com o ecossistema, entendendo este como parte integrante do nosso ser e não como algo necessário de ser dominado.

Cabe destacar, aqui, que a desordem também é entendida como oportunidade para a compreensão da diversidade humana, reconhecendo sua multidimensionalidade: individual, social, biológica, política, afetiva, etc., bem como os princípios de incompletude e de incerteza (MORIN, 2005).

Estes princípios, muitas vezes, desagradam, pois “aprendemos” que precisamos saber e este saber é do professor, ou seja, a abertura para entender que o estudante também possui conhecimentos é a abertura para aceitar a própria limitação como ser humano em formação. Assim, esta abordagem



auto-eco-organizada estrutura-se por meio das interações potencializadas pelo uso da linguagem e das relações intersubjetivas. Nesse sentido, Morin (2005) nos mobiliza quando apresenta que quanto mais reconhecemos a nossa dependência com o outro e com o mundo mais autônomos nos tornamos. Para isso é necessário estar presente e em interação com o mundo. A vida já começou e exige protagonistas que consigam compreender e aceitar suas limitações e potencialidades para pensar e repensar o campo didático e o pedagógico no Ensino Superior e as suas decorrências para a produção do nosso mundo.

## Referências

- ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (orgs.) (2006). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho docente em aula. 6. ed. Joinville: Univille.
- ARAÚJO, J.C.S. (2008). Pedagogia universitária: gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 25-42, jan./jun.
- BECKER, F. (2001). **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. In: \_\_\_\_\_. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed.
- BORGES, D. S. (2018). **Docência iniciante na universidade: interações auto-eco-organizadoras da formação**. Universidade Federal do Rio Grande-FURG (Tese). Rio Grande: FURG.
- CANDAU, V. M. (org.) (1984). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_. (1989). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- CASTRO, A. D. (2001). O ensino: objetivo da didática. In: CASTRO, A. D. de. CARVALHO, A. M. P. de (Org.). **Ensinar a ensinar didática para escola fundamental e média**. São Paulo: Cengage Learning.
- CORDEIRO, J. (2010). **Didática**. 2ª ed.- São Paulo: Contexto.
- COXITO, A. (1992). A crítica do inatismo segundo Vernei. **Revista Filosófica de Coimbra** – 1.
- CUNHA, M. I. (1997). Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade Futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus.
- \_\_\_\_\_. (2006) Pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Brasília: Inep.
- \_\_\_\_\_. (2015). Quando forma é conteúdo: o campo da pedagogia universitária na formação de formadores. In: CAVALCANTE, M. M. D.(et al.). **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a Sociedade. Coleção Práticas Educativas, Livro 4. Fortaleza: CE: EdUECE.
- ENRICONE, D. (2006). A dimensão pedagógica da prática docente futura. In: ENRICONE, D. (Org.). **A docência na educação**: sete olhares. Porto Alegre: Evangraf.
- GADOTTI, M. (1995). **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática.
- GIL, A. C. (2013). **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas.

HAGUETTE, A (2013). Racionalismo e empirismo na sociologia. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 44, n. 1, jan/jun.

HUMBOLDT, W. V. (1997). **Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1997.

KUHN, T. S. (2011). **A estrutura das revoluções científicas**. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LEITINHO, M. C (2015). Discutindo a “teia” de formação pedagógica do professor da educação superior e o papel da pedagogia universitária. In: CAVALCANTE, M. M. D.(et al.). **Didática e a prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a Sociedade. Coleção Práticas Educativas, Livro 4. Fortaleza: CE: EdUECE.

LIBÂNEO, J. C.(1990). Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente-estudo introdutório sobre Pedagogia e Didática. **Tese**. São Paulo: PUC/SP.

\_\_\_\_\_. (2014). O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S.G. (orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola.

MIZUKAMI, M. G. N. (1986). **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

MORIN, E. (2007a). **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2005b). **Ciência com Consciência**. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (2008a). **Método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2008b). **O Método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2005). **O Método 4**: as ideias- habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina.

\_\_\_\_\_. (2007b). **O Método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina.

MOROSINI, M. C (2006). **Enciclopédia de pedagogia universitária**: glossário vol. 2. Brasília: Inep.

OLIVEIRA, I.B. (2014). Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S.G. (orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola.

\_\_\_\_\_. (1997). A pesquisa em didática no Brasil – da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G. (org.) (1997). **Didática e formação de professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2002). **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez. 2002 (Coleção Docência em Formação)

SAITO, F.; BELTRAN, M. H. R (2012). **História da ciência, epistemologia e ensino:** uma proposta para atualizar esse diálogo. In: BELTRAN, M. H. R.; SAITO, F. TRINDADE, L. S. P. (Org.). **História da Ciência:** tópicos atuais. São Paulo: CAPES/Ed. Livraria da Física, 2010.

SANTOS, A. (2010). **Didática sob a ótica do pensamento complexo.** 2ª ed. Porto Alegre: Sulina.

SANTOS, B. S. (1996). **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez.

SILVA, E. F. (2011). **Nove aulas inovadoras na universidade.** Campinas, SP: Papyrus.

SILVA, O.P. A. P. (2005). Empirismo e ceticismo. **Discurso**, v. 35. SP.

TEIXEIRA, W. J. (2018). Algumas considerações sobre o cartesianismo na filosofia de Leibniz. **Controvérsia**, São Leopoldo, v. 14, n. 1, p. 2-14, jan.-abr.

VEIGA, I. P. A. (1996). **Didática:** O ensino e suas relações. Campinas, SP: Papyrus.

ZABALZA, M. A. (2004). **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artme

## AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A aula universitária em discussão

Maria de Fátima Cossio<sup>26</sup>

### Resumo

Este texto busca localizar as finalidades da educação superior, sugerindo a possibilidade de um projeto de universidade que reitere as suas funções, o seu reconhecimento e a legitimidade social. Para tanto, entende-se que é preciso reforçar a gestão da universidade que privilegie a participação e o compromisso coletivo com a configuração institucional como bem público e com a confirmação do papel social que deve desempenhar, ou seja, que não se identifique com a “educação superior como um negócio” e a gestão como um “gerencialismo empresarial”. Assim, a dimensão pedagógica tem um papel importante na construção deste projeto institucional, reafirmando a universidade como um bem social, de qualidade para um número cada vez maior de pessoas. Neste sentido, a formação pedagógica do professor universitário se apresenta como um elemento importante, sobretudo quando se trata de qualidade acadêmica e redução das desigualdades. A reflexão sobre os processos avaliativos precisa ser necessariamente vinculada aos conceitos de ensino e de aprendizagem, sobretudo ao tipo de sujeito que se pretende auxiliar a formar. Esta decisão passa pela superação da exigência meramente memorística, comprovada por meio de provas e testes, que pouco contribui para o pensamento autônomo, exigente e complexo.

Palavras-chave: *Educação Superior; Aula Universitária; Avaliação da aprendizagem*

26 Pró-reitora de Ensino da UFPel. Professora adjunta do Departamento de Ensino/Programa de Pós-Graduação em Educação/FAE/UFPel – cossiofatima13@gmail.com

## Introdução

Ao refletir sobre a avaliação dos estudantes na Universidade vários elementos emergem: pode-se iniciar pela ideia de Universidade, seu papel e funções na sociedade atual e o que se deseja que ela de fato se constitua, recupere ou reconstrua; o lugar e a importância dos professores no processo de ensino e de aprendizagem, com destaque à necessidade de se apropriarem de saberes próprios da docência; o que se espera que o aluno aprenda, e, portanto, quais são os conceitos de aprendizagem e de ensino e, como parte do trabalho pedagógico, como se processa a avaliação.

A qualidade da educação, por certo, é uma perspectiva a ser perseguida em todas as etapas e níveis de escolarização. Entretanto, nas últimas décadas, notadamente a partir da década de 1990, a noção de qualidade, com a introdução e posterior adensamento das políticas de avaliação em larga escala, passa a ser muito próxima da ideia de quantidade, ou melhor, vinculada a resultados, quer sejam relacionados ao fluxo escolar, quer sejam ligados às provas aplicadas aos estudantes em escala nacional. Considera-se importante avaliar a qualidade do sistema educacional em geral, mas a análise dos diferentes contextos em que se produzem os resultados das avaliações precisaria ser cotejada, visto que estes impactam sobremaneira nas condições objetivas para que os estudantes alcancem ou não bons resultados. Ademais, se pode questionar, ainda que brevemente, a própria proposta de exame, ainda nacional, como instrumento eficaz para identificar a qualidade.

Destaca-se a intensificação da avaliação em larga escala como um elemento importante na mudança de perspectiva da educação, sob a lógica de resultados, e em sintonia com as orientações dos organismos internacionais, porque vem acirrando, no campo educacional, princípios e conceitos requeridos pelo mundo corporativo, tais como: competitividade, concorrência, *accountability* (prestação de contas), *ranking*, produção e produtividade.

Ao se considerar que a avaliação do aluno se reveste, historicamente, de complexidade, dadas as diferentes correntes

teóricas que orientam o campo de estudos, e as dificuldades práticas enfrentadas no cotidiano da aula universitária, se aliada a pouca familiaridade do professor do ensino superior com o repertório pedagógico e à ampliação da lógica de resultados estimulada pela política educacional nos últimos anos e pelos diferentes setores da sociedade, é perceptível que se está diante de um quadro que merece ser analisado para ser compreendido e, se espera, modificado.

Assim, este artigo está organizado em três seções. A primeira aborda o papel e funções da Universidade em suas múltiplas exigências, o que tem gerado crises, notadamente a crise de institucionalidade. A segunda seção trata dos conceitos de ensino e de aprendizagem no ensino superior, acenando para a importância do conhecimento pedagógico como referência para a docência em qualquer nível de atuação. A terceira seção aborda a avaliação como processo intrinsecamente vinculado ao ensino e a aprendizagem.

#### **Papel e funções da Universidade**

Projetos em disputa

Nos primórdios da universidade o ensino constituía-se em sua função principal e seu objeto era entendido como um saber desinteressado, servindo para ilustração dos poucos privilegiados que a ela tinham acesso. Esta ideia de universidade sustentou o modelo de gestão clássico ou tradicional, baseado na rigidez hierárquica e na centralização do poder, permanecendo a instituição como fonte de instrução e de erudição por vários séculos.

Sob o impacto da intensificação do modo de produção capitalista e da crescente complexificação da sociedade, novas demandas passaram a se impor à universidade, tornando insuficientes as funções de transmissora de conhecimentos acumulados e de produtora de saberes desinteressados; exigiram-se, então, a produção de conhecimentos que atendessem às necessidades da sociedade e do processo industrial, particularmente na formação de profissionais para o mercado de trabalho em expansão.

Esse movimento de mudança não atingiu a todas as instituições ao mesmo tempo e da mesma forma, algumas se mantiveram mais resistentes aos processos de modernização e vinculação industrial, mas as pressões externas, tanto do empresariado e da classe média que via na universidade uma possibilidade de ocupação de postos de trabalho bem remunerados, quanto das políticas oficiais de financiamento, fizeram com que as finalidades da universidade sofressem alterações, exigindo novos modelos de gestão universitária até se chegar ao modelo que hoje se impõe pelo capitalismo contemporâneo, baseado nos padrões gerenciais das empresas lucrativas e competitivas.

Meneghel (2003) relaciona as mudanças quanto às finalidades da universidade com a expansão capitalista ao afirmar que

Não por acaso, tal visão surgiu no momento em que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica passou a ser valorizada por sua utilização tecnológica no mundo industrializado (p. 226).

Para Chauí (1989), a visão da universidade e da pesquisa assumiu uma perspectiva funcionalista ao ajustar o trabalho universitário às exigências do capital.

No entanto, o ajuste das funções da universidade aos preceitos capitalistas não tem ocorrido sem tensionamentos, ao contrário, se há pressão por pesquisas vinculadas aos setores empresariais privados e demanda por cursos de graduação com menor duração, voltados prioritariamente para o domínio técnico de um determinado campo de conhecimento, valorizando certas competências e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, há também a pressão de setores populares da sociedade pela democratização do acesso como mecanismo de cidadania, pela possibilidade que se abre aos estudantes de obterem uma formação mais ampliada, que favoreça não só a condição de inserção no mercado de trabalho, mas a produção do pensamento crítico e autônomo, assim como se ampliam as discussões a respeito da relevância social das pesquisas.

É possível perceber que os movimentos de reforma da



educação superior no Brasil e em outros países da América Latina apresentam convergências, decorrentes das reformas do Estado como parte do projeto capitalista neoliberal. O projeto neoliberal orienta a minimização da participação do Estado nas questões sociais e na ampliação do poder do mercado como elemento regulador das demandas e ofertas de bens e serviços, gerando o que é chamado de “mercantilização” da educação, ou seja, a educação passa a ser entendida como mais um produto a ser oferecido no mercado competitivo.

O maior ou menor adensamento do processo de mercantilização da educação depende das conjunturas político-econômicas em que ocorrem e do grau de avanço de certas conquistas democráticas alcançadas pelos diferentes povos, que poderão fazer frente às investidas meramente econômicas. No entanto, como afirma Dale (2004), há uma agenda globalmente estruturada para a educação, na qual estão presentes intencionalidades, influências, transferências de políticas e novos atores, tais como: organismos internacionais (Banco Mundial - BM, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE), filantropos, Organizações Não Governamentais, Organizações Sociais, empresários, entre outros, que incidem sobre o ordenamento político e legal da educação em escala global e reconfiguram as finalidades da educação superior.

Chauí (2001, p.185) afirma que a legitimidade da universidade moderna se fundou na conquista da ideia de autonomia do saber, “um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como no de sua transmissão”, portanto, vinculou-se às ideias de *formação, reflexão, criação e crítica*, e, em nada, assemelhando-se às perspectivas de mercado.

A reconquista da legitimidade é a questão central da reforma proposta por Santos (2004) e envolve o acesso à universidade, ao ensino, à extensão, à pesquisa e à promoção de diálogos entre o saber científico e humanístico que a universidade produz e saberes leigos, populares, provindos das diferentes culturas que circulam na sociedade, assumindo a sua

responsabilidade educativa e o seu compromisso social, sendo permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas dos grupos que não têm poder para impô-las, mas também precisa estar atenta às demandas do mundo do trabalho, uma vez que a formação profissional é uma das missões da universidade, sem, no entanto, submeter-se àquele.

Meneghel (2003) defende esta articulação para além do mercado, quando afirma que

Atentar para esta dinâmica do relacionamento Universidade-Sociedade é fundamental se pretendemos refletir sobre como tal relação pode ir além do compromisso com a competência técnica e a qualidade total para o mercado global. Se acreditamos que cabe à instituição acadêmica auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, faz-se necessário repensar por completo o modo com que ela vem sendo estruturada em termos de gestão, currículo, organização. Do mesmo modo, é preciso assumir o seu *caráter público* – não no que tange à definição da forma jurídica (estatal, comunitária, particular), mas, sim, da conscientização de que os seus “serviços”, por assim dizer, servem à toda a humanidade (p. 241).

Neste sentido, a universidade, notadamente a pública, precisa democratizar o acesso e garantir a permanência dos estudantes durante todo o percurso formativo. As recentes alterações nas formas de acesso ao ensino superior público, por meio do SISu<sup>27</sup>, têm promovido a inserção de pessoas oriundas de escolas públicas, de baixa renda, de grupos étnicos e raciais historicamente excluídos, de pessoas com deficiência. No entanto, se sabe que essa ampliação é ainda insuficiente, na medida em que os indicadores da educação superior, em especial o censo educacional Inep/MEC, 2017, revela que somente 18,1% dos jovens entre 18 e 24 anos, considerada a faixa etária adequada à educação superior, estão efetivamente matriculados. Além disso, é preciso garantir que essas pessoas tenham condições objetivas de se manterem na universidade, sendo que a ampliação das políticas de assistência estudantil se torna imprescindível.

Outra questão para a qual é preciso atentar se refere à

27 Sistema de Seleção Unificada

adequação pedagógica, ou melhor, é preciso dar atenção à dimensão pedagógica na Universidade. Os alunos que estão acessando a Universidade por meio do Enem/SISu<sup>28</sup>, embora em número inferior ao necessário para corrigir as desigualdades, são originários de escolas públicas e, em vários casos, sem uma formação prévia sólida, necessitam de um trabalho pedagógico que os considerem em suas especificidades e em seus processos/percursos próprios de aprendizagem, o que requer dos professores universitários um conhecimento próprio do campo da pedagogia e da didática.

Assim, para dar conta do que se entende como a essência da universidade, a busca pelo saber dentro dos diferentes campos epistemológicos, é preciso considerar a forma como a universidade organiza-se academicamente, ou seja, que proposta político-pedagógica dá sustentação às ações de ensino, pesquisa e extensão para o conjunto da universidade (Projeto Pedagógico Institucional – PPI) e dentro de cada unidade ou curso (Projeto Pedagógico de Curso – PPC); como são estruturados os currículos; que tipo de sujeito/profissional/cidadão pretende formar; para que tipo de sociedade; que perfil de professor é desejado para colocar em ação o projeto de universidade e de cada curso; que mecanismos são disponibilizados para qualificar as ações pedagógicas, desde os espaços, equipamentos, materiais, até a formação continuada, acompanhamento e valorização do trabalho docente; como é realizada a avaliação dos alunos e da própria instituição, no sentido de diagnosticar a realidade e replanejar, caso necessário.

Estes e outros questionamentos e definições poderão dar sustentação a um projeto de universidade que ultrapasse os limites das políticas oficiais (Estado avaliador) e do mercado, rompendo com a pulverização do sentido de universidade, reorientando e recuperando publicamente as suas finalidades e compromissos com a educação e com o desenvolvimento social.

Daí torna-se necessário consolidar a noção de que universidade é um espaço de cultura, de vivência democrática e de aprendizagem crítica que produzirá e resistirá a pressões

28 Exame Nacional do Ensino Médio

economicistas.

<b>Institucionalidade hegemônica</b>	<b>Institucionalidade contra-hegemônica</b>
Missão: promover uma formação técnico/instrumental, voltada para as necessidades do processo produtivo e para a reprodução do modelo social vigente.	Missão: promover a formação intelectual, científica, ética e técnica na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento sustentável, de romper com o modelo social vigente e de colaborar na (re)construção da sociedade.
Princípio do mercado.	Princípio educativo e social.
Qualidade baseada em princípios de produtividade, competitividade, concorrência.	Qualidade baseada no impacto e relevância pública e social de seus fazeres.
Gestão empresarial.	Gestão participativa e democrática.
Conhecimento como transmissão e reprodução.	Conhecimento como construção.
Perfil do professor: sintonizado e atuante no mercado, capaz de transmitir aos alunos as competências e habilidades necessárias.	Perfil do professor: sintonizado com os avanços do conhecimento e da ciência, capaz de articulá-los aos saberes do senso comum e do contexto no sentido de contribuir e favorecer o processo de construção do aluno.
Perfil do egresso: apto para atuar no mercado competitivo.	Perfil do egresso: apto para atuar na sociedade, no mundo do trabalho de forma a contribuir com um projeto alternativo de sociedade.
Finalidade: lucro.	Finalidade: contribuição científica, intelectual e social.

**Quadro 1**  
Comparativo  
entre os projetos de  
institucionalidade  
em disputa

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Boaventura de Sousa Santos (2004)

O quadro acima destaca os aspectos mais evidentes das tendências atuais na reconfiguração da universidade e dos projetos institucionais em disputa a partir das análises de Santos (2004), o que não quer dizer que as instituições assumam todos os requisitos de um ou de outro projeto. O que se observa na crise da institucionalidade é justamente a indefinição de papéis ou a dificuldade, gerada externa e internamente, de assumir na totalidade um projeto alternativo ao projeto considerado hegemônico.

Na próxima seção abordam-se alguns aspectos sobre o ensino e a aprendizagem na universidade, entendendo que a ação docente comprometida com a perspectiva

contra-hegemônica poderá contribuir, sobremaneira, para a construção de uma nova institucionalidade.

### **Ensinar e aprender na Universidade**

A ação de ensinar traz implícita ou explicitamente uma concepção de como os alunos aprendem. Mesmo que o professor não identifique a teoria que orienta as suas ações, ela está presente.

Para Scriptori (2004), “os professores costumam desconhecer as bases teóricas de suas ações pedagógicas” (p.65) e, não raro, baseiam as suas representações sobre a aprendizagem no senso comum, nas descrições de manifestações externas de aquisição de conhecimento e não como ele se efetua.

Ainda é comum o entendimento de que um aluno aprendeu quando é capaz de reproduzir literalmente a aula dada. Essa perspectiva situa-se numa lógica empirista, porque o professor acredita que pode dar (repassar) conhecimento ao aluno, que simplesmente irá reproduzir em um dado momento. O que na verdade o professor está fazendo é descrevendo um comportamento: “reproduziu, memorizou”, mas nada está sendo dito sobre as operações mentais que são efetuadas.

Na concepção empirista, o conhecimento é externo ao sujeito, é proveniente exclusivamente do meio que, por transmissão/memorização mecânica, vai compondo o seu corpo de conhecimentos. Nesta visão, a aula é o espaço em que o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo e retê-lo na mente. Neste caso, a figura do professor é central e a oratória constitui a sua principal habilidade, o conteúdo programático tem um fim em si mesmo e a avaliação consiste em verificar o resultado do que foi transmitido, quanto mais fiel for a reprodução, melhor será considerado o desempenho do aluno.

Apesar de o empirismo ser a concepção dominante, outra visão epistemológica, contrária a esta, se encontra presente nos discursos e práticas docentes e consiste na crença de que o conhecimento é algo que o sujeito traz dentro de si, que é

uma condição inerente ao sujeito, bastando ser atualizado mediante processos maturacionais. A esta concepção dá-se o nome de racionalismo ou apriorismo, porque supervaloriza o papel da mente no processo de aquisição do conhecimento e, ao fazê-lo, desconsidera outros fatores importantes para o processo de aprender, ao mesmo tempo em que pode gerar visões preconceituosas e deterministas acerca das possibilidades de aprendizagem, na medida em que aceita a ideia de que alguns aprenderão, outros não, conforme as suas condições mentais previamente definidas. Neste caso, o professor é adepto à teoria do “dom”, do “talento”. O trabalho do professor é o de potencializar aquilo que o aluno já possui, como, por exemplo, o talento para ciências exatas, quando este “talento” não existe, pouco ou nada pode ser feito.

Para Meirieu (1998), as representações dominantes sobre aprendizagem são particularmente sólidas, porque permitem também legitimar práticas de ensino ou, mais exatamente, limita as últimas a práticas de informação (empirismo) ou de motivação (racionalismo).

As duas concepções negam ao sujeito que aprende qualquer participação efetiva no ato de aprender, ora é algo externo, ora é geneticamente determinado. O conhecimento não é visto como relacional, contextualizado, ativo.

Embora esses tenham sido os modelos que boa parte dos professores atuais vivenciaram como alunos, hoje as pesquisas disponibilizam um quadro teórico que permite problematizar tais concepções.

O conceito de aprendizagem e, por consequência, o de ensino, vem tomando novos contornos nos debates universitários. A perspectiva que rompe com os modelos empirista e racionalista orienta-se para uma visão relacional e dialética onde a aprendizagem do aluno é priorizada em relação ao ato de ensinar. A terminologia “ensinagem”<sup>29</sup>, utilizada por alguns estudiosos da Pedagogia e da Didática, demonstra claramente que só há ensino quando há aprendizagem.

A concepção construtiva e dialética aparece como uma

29 Lea das Graças Anastasiou e Leonir Alves aprofundam esta terminologia em “Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula”. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

das opções epistemológicas que responde satisfatoriamente às perspectivas educacionais da universidade, visto que o seu papel é de produtora/veiculadora de conhecimentos. Esta concepção contextualiza a educação no sentido de perceber os múltiplos desafios impostos pela contemporaneidade e, ao reconhecer a complexidade da sociedade, considera que o estudante terá que aprender a pensar, assimilar ou apropriar-se de princípios organizadores do conhecimento, atribuindo-lhe sentidos.

O estabelecimento de nexos e a atribuição de sentidos que tornam as coisas do mundo compreensíveis são os desafios da educação. Neste sentido, Moser (2004) argumenta que

O grande problema da educação é conseguir que o aluno transforme a informação impessoal, no vídeo, no papel ou na fala, em conhecimento (apropriação e assimilação) e este em sabedoria ou sapiência e empregá-lo para orientar sua vida (p. 44).

Aprender envolve um sistema de **significações**, ou seja, de atribuição de **sentidos**, informações sobre o objeto de estudo em relação aos conhecimentos que já dispõe – conceito prévio e **significados** que resultam da disposição interna (esquemas mentais) e da motivação para aprender que se refere a um projeto pessoal (possibilidade de utilização conceitual ou prática).

Meirieu (1998) defende a ideia de que há aprendizagem, ou seja, construção de conhecimento, apenas quando há interação entre informação (conceitos prévios/sentido) e um projeto pessoal (significado). Para o autor, os conceitos prévios ou preconceitos são imprescindíveis para as aquisições futuras pelo fato de que o sujeito só entra em contato com as coisas porque cria vínculo com elas e esse vínculo é constituído pela noção que ele tem dessas coisas, pelo projeto pessoal e pelas informações que já tinha sobre elas. Assim, um professor ao apresentar um novo assunto não pode imaginar estar apresentando algo tão inusitado, ignorando toda a anterioridade, se assim ocorrer é possível que a interação entre informação/projeto não ocorra, dificultando a produção de significação e, portanto, da aprendizagem.



O autor destaca que a aprendizagem

- é um sistema de significações através do qual o sujeito se apropria do mundo;
- a memória não é uma seleção de arquivos, mas a integração de informações em um futuro possível para o qual nos projetamos;
- não se constrói sobre a ignorância, mas sim pela reelaboração de representações anteriores sob a pressão de um conflito cognitivo;
- ocorre pela reelaboração de representações em “situações-problemas”; porque a racionalidade nocio-nal aparece apenas no fim do processo como uma elu-cidação do resultado e não como o procedimento de sua elaboração;
- nunca é redutível a simples lógica cumulativa.

Aprender implica em compreender, em transformar a realidade. Para Scriptori (2004),

Isto quer dizer que se quisermos ajudar alguém a conhecer teremos que, de alguma maneira, provocar nele as modifica-ções de sua capacidade de compreensão do mundo. Para tal tarefa será preciso termos teorias consistentes que venham subsidiar nossa práxis sobre como as pessoas aprendem. Se quisermos avançar, se quisermos ir além do senso comum, temos que ter uma teoria (p.66).

Na perspectiva dialética, de acordo com Vasconcellos (1993), o conhecimento é o processo de estabelecimento, no sujeito, de representações mentais das diferentes relações constituintes do objeto ou das diferentes relações de um objeto do conhecimento com outro, consiste numa represen-tação mental de relações.

Para esse autor, a epistemologia dialética traz significati-vas contribuições para compreender o processo de construção do conhecimento no sujeito e sinaliza para alguns de seus pressupostos:

- condição necessária para conhecer:
  - o sujeito precisa “querer”, sentir necessidade de conhecer;
  - o sujeito precisa ter estrutura de assimilação para aquele objeto (quadro conceitual correlato); precisa ter certos conhecimentos anteriores relacionados aos novos;
- o conhecimento novo se constrói a partir do anterior/prévio/antigo (seja para ampliar ou negar, superando);
- o conhecimento conceitual (em particular o científico e o filosófico) é construído a partir da linguagem verbal;
- o conhecimento é estabelecido no sujeito por sua ação sobre o objeto;
- esta ação pode ser, em termos predominantes, motora, perceptiva ou reflexiva;
- dois sujeitos poder estar fazendo a mesma atividade – exemplo: ouvindo o professor – , mas com graus de interação com o objeto de estudo bastante diferentes;
- o processo de construção do conhecimento no sujeito passa por “movimentos”: Síncrese, Análise e Síntese;
- o conhecimento não se dá de uma vez (não é linear), mas por aproximações sucessivas (sínteses em níveis cada vez mais elevados);
- para poder captar as relações de constituição do objeto, o sujeito precisa analisá-lo, o que significa dizer que deve “decompô-lo” em suas partes constituintes. No processo de análise, o sujeito precisa ir além das aparências;
- diante de situações problematizadoras, o sujeito elabora hipóteses explicativas.

Aprender exige esforço, tanto de quem aprende quanto de quem ensina. A atitude passiva de um e de outro não poderá resultar em aprendizagem, visto que é sempre um processo exigente do ponto de vista cognitivo. Desta forma, acredita-se que para ensinar é preciso apropriar-se de um quadro teórico que supere o senso comum.

Não que se defenda uma ortodoxia epistemológica. O que se espera é que existam definições claras quanto a este aspecto essencial no processo formativo. O que se observa no contato com professores e por meio do estudo de publicações que abordam essa questão<sup>30</sup> é que vários professores não conseguem fundamentar as suas ações de ensino, não dispõem de mecanismos teóricos, utilizam-se de recursos de ação baseados no ensaio e erro e em modelos que deram certo em um dado momento.

Cunha (1997) constatou que, ao subestimarem os elementos propriamente pedagógicos no trabalho que realizam no ensino superior, os professores universitários baseiam as suas ações mais no empirismo e na imitação de modelos do que na preparação sistemática e teórica do ato pedagógico.

Para Tardif (2002), ensinar é fazer escolhas que não ocorrem exclusivamente *a priori*, mas, em grande parte, se dão em plena interação com os alunos. Sabe-se que as muitas decisões que precisam ser tomadas nas situações práticas nem sempre podem ser explicitadas racionalmente, mas certamente são configuradas por várias fontes. Se dentre essas fontes o professor dispuser de elementos didático-pedagógicos sustentados por concepções de aprendizagem e ensino, suas escolhas e decisões terão mais chances de atender às perspectivas de um ensino de qualidade, reforçando a necessidade de conhecimentos próprios para o exercício da docência.

Sobre a necessidade de um saber próprio da docência, Masetto (1998) argumenta que

30 Este tema é ampliado por Fernando Becker, no livro "A epistemologia do professor".

O exercício docente no ensino superior exige competências específicas, que não se restringem a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou, ainda, apenas o exercício de uma profissão. Exige isso tudo, além de outras competências próprias (p.11).

Não basta, pois, para ser professor, ter conhecimentos profundos sobre um campo ou área do saber. É preciso saber “ensinar”, apropriar-se de elementos que sustentem o trabalho didático, que permitam ao professor fazer a mediação entre os conhecimentos prévios ou preconceitos dos alunos e os conhecimentos científicos e culturais, provocando a reelaboração interna de um novo saber. Saber ensinar envolve a produção de conhecimento significativo que precisa dar conta do avanço da ciência, da tecnologia, da cultura e, também, dos problemas que atingem as sociedades. Saber ensinar exige sensibilidade, aceitação e reconhecimento das diferenças, espírito investigativo para compreender a realidade e os processos de pensamento dos alunos. Exige, portanto, um conhecimento próprio, complexo e altamente qualificado.

#### **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**

A proposta de discutir, ainda que brevemente, o que se entende por ensinar e aprender decorre da perspectiva de que a avaliação faz parte desse processo e, portanto, não pode ser vista como algo isolado e terminal, restrito a uma prova ou teste que mede certos conhecimentos, entendidos como adequados para um determinado período, e que implica em aprovação e reprovação.

Entretanto, pensar desta forma é um grande desafio, tanto para professores quanto para estudantes, pois, como afirma Souza (2017) “o imaginário social acadêmico, construído historicamente, compreende a avaliação como sinônimo de exame, certificação das aquisições dos discentes” (p.260), em geral, não admitindo variações e experimentações.

Ao se ter clareza quanto à complexidade da aprendizagem almejada na formação de pessoas/profissionais críticos, investigativos, reflexivos e protagonistas do processo de

apropriação e elaboração do conhecimento, capazes de lidar com a abundância de informações, contradições, incertezas, com possibilidades concretas de elaboração do pensamento próprio e argumentos robustos, compreendendo a realidade, aceitando posições divergentes e podendo mudar as próprias posições pela condição reflexiva, não será pela repetição em momentos específicos de avaliação que este sujeito será formado.

A avaliação tradicional, que ainda pode ser considerada como prática hegemônica, é majoritariamente classificatória e baseia-se na verificação dos conteúdos adquiridos, não raro por meio de uma prova escrita, focando na memorização, no acerto ou no erro e, por fim, no resultado.

Avaliar somente no final, ou por unidade de tempo ou de conteúdo, é chegar tarde para oportunizar a aprendizagem contínua. Neste caso, a avaliação só chega a tempo de classificar, que é o passo prévio para a seleção e para a exclusão racional (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2007)

Reconhece-se a multiplicidade de funções acrescidas às tarefas docentes, sobretudo a partir das políticas de resultados (gerencialistas), anteriormente referidas, que envolvem avaliações em larga escala, não só de estudantes como de instituições, cursos de graduação, de professores, de programas de pós-graduação e que, grosso modo, priorizam dados quantitativos, traduzindo-os como qualidade. Esse contexto avaliativo parece confundir-se com a avaliação da aprendizagem e, de certa forma, pode reafirmar a lógica da avaliação como medida. Neste sentido, é importante não fazer generalizações e ter clareza sobre quais as diferenças e propósitos a que tais avaliações se destinam.

No caso da avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes universitários em alguma matéria curricular concreta, estará presente a concepção de conhecimento (epistemologia) e a perspectiva de avaliação de quem avalia, mais do que o valor que tal conteúdo possui em si. Assim, se o professor entende que o aluno aprende por repetição, o uso da memória será privilegiado, sendo que a prova tende a ser um bom recurso avaliativo. Se, por outro lado, acredita que o conhecimento se produz de forma significativa na interação com o

objeto e com o outro, as situações-problema, a autoavaliação, a análise de casos, entre outros, podem ser bons exemplos de instrumentos de avaliação.

Sabe-se que a avaliação da aprendizagem pode ser quantitativa e qualitativa. Entretanto, os resultados quantitativos parecem ser impossíveis de substituir, pois os sistemas educacionais na maioria dos países do mundo o exigem, quer seja como requisito para o avanço acadêmico, quer seja para a aprovação em processos seletivos. Até mesmo as avaliações internacionais que medem o desempenho estudantil em escala global (Pisa/OCDE) são expressas em números (de 0 a 10) que, em muitas situações, não refletem adequadamente os conhecimentos adquiridos pelos estudantes. Nos processos avaliativos de caráter qualitativo estarão envolvidos componentes mentais, atitudinais, culturais, sociais, que enfatizam a aplicação de conhecimento em situações que simulam o real.

O desafio consiste em que é preciso enfrentar modos alternativos de ensinar que possibilitem e provoquem modos diferentes de aprender e que o resultado seja significativo para o sujeito que busca o conhecimento. Nessa dinâmica, as formas tradicionais de avaliação através de testes, que medem basicamente a capacidade memorística, não servem para desempenhar essas funções, nem para refletir aqueles atributos e critérios que caracterizam o novo cenário, nem as condições de qualidade que são, nesta perspectiva, almejadas (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2007).

De qualquer forma, mais do que o resultado, o mais importante é o processo avaliativo. Para tanto, é necessário ter clareza quanto ao que se quer avaliar, definir quais critérios serão utilizados, que instrumentos serão usados, como seria realizado o registro e, sobretudo, estabelecer um diálogo constante com os estudantes a respeito do percurso, dos resultados e do que se espera que alcancem.

O processo de avaliação que não se resume a uma prova e uma nota contém em seu bojo a análise do desempenho do aluno, mas também do desempenho do professor e da adequação das aulas aos objetivos da disciplina e do curso em seu conjunto.

É importante que o professor, considerando o tipo de

aluno que pretende auxiliar a formar, e, portanto, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, do semestre/ano que o seu componente está inserido e, finalmente, os objetivos pretendidos no plano de ensino, defina claramente os critérios que utilizará para avaliar o desempenho dos alunos e que os mesmos sejam publicizados.

Alguns critérios possíveis: participação em aula, pontualidade na entrega dos trabalhos, compreensão do tema em discussão relacionando-o a outros temas, capacidade de utilização de conceitos em situações concretas, capacidade de defender seus pontos de vista, fundamentando-os, etc.

Objetivos	Técnicas
Conceitos	Resenha Artigo Apresentação de seminário Debates em aula Trabalhos em pequenos grupos Prova discursiva, dissertativa ou ensaio Prova oral Prova objetiva
Habilidades	Prova prática Trabalho de campo Laboratório Relatos de vivências Simulação da realidade
Atitudes	Observação Registro em planilha de acompanhamento Prova oral Seminário Trabalhos em grupo Autoavaliação Avaliação coletiva

**Quadro 2**  
Técnicas  
avaliativas

Fonte: Elaborado pela autora.

Destaca-se que as técnicas acima são sugestões, e não significa que se elimine a prova, quer seja escrita ou oral, na medida em que se acredita que possa ser um momento em que o estudante organiza o pensamento, visto que terá de rever o que foi trabalhado em aulas anteriores, reler textos e revisar artigos, ressaltando-se para o caráter construtivo e reflexivo da prova, visando a provocar o pensamento e realizar conexões em patamares superiores.

Em educação se avalia para conhecer e valorizar os



processos que produzem certos resultados e intervir a tempo, se necessário, com a intenção de assegurar que o aluno avance no seu percurso de aprendizagem, na perspectiva significativa. Este deve ser o sentido da avaliação formativa, que também será contínua, processual e pessoal.

### **Considerações finais**

A universidade pública brasileira está diferente e mais democrática, notadamente por meio das políticas que possibilitaram novas formas de acesso à educação superior: aumento de vagas e de cursos, e, portanto, gerando a ampliação do quadro docente e de técnicos; criação de novas instituições de ensino superior e de campi universitários de instituições já existentes; transformação dos Centros de Federal de Educação Tecnológica – Cefet em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, só para citar algumas. Entretanto, este cenário de ampliação de expansão veio acompanhado de uma lógica da gestão pública baseada na perspectiva gerencial, que encontra na regulação/controle dos resultados a sua principal expressão. A quantidade de matrículas e de cursos, a valorização dos ranqueamentos entre os cursos, baseados nos resultados das avaliações externas, e entre as instituições, produzindo a competitividade na busca da “qualidade”, parecem ser a tônica da agenda política, remetendo à ideia de que qualidade, sob a ótica das políticas atuais, equivale à quantidade.

É preciso ampliar as vagas, mas com qualidade social para todos, e isto significa que mais pessoas tenham acesso à Universidade e que esta esteja apta a recebê-las adequadamente, com condições físicas, materiais e humanas capazes de oferecer uma educação superior sensível à diversidade e à redução das desigualdades, rompendo com o dualismo que tem configurado a educação superior no Brasil

Neste sentido, Martins e Neves (2004) argumentam que

o histórico dualismo estrutural da educação escolar brasileira segundo origem de classe: aos estudantes que tiveram uma trajetória escolar que lhes permite competir por vagas em instituições universitárias majoritariamente públicas,

uma formação humana que mantém, mesmo sob a ótica utilitarista do capital, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e para aqueles que não tiveram esta chance, uma educação voltada apenas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ministrada nas instituições não universitárias, majoritariamente empresariais (p.95).

As lutas políticas por maior investimento público na educação superior não só mantendo, mas ampliando as IES existentes, devem continuar, ainda que se saiba que os resultados não serão em curto prazo. Portanto, é preciso, além de denunciar a proposta de gerencialismo na educação pública, lutar por mecanismos que qualifiquem a educação ofertada.

Procurou-se, neste texto, localizar as finalidades da educação superior, sugerindo a possibilidade de um projeto de universidade alternativo que reitere as suas funções, o seu reconhecimento e a legitimidade social.

Para tanto, entende-se que é preciso reforçar a gestão da universidade que privilegie a participação e o compromisso coletivo com a configuração institucional como bem público e com a confirmação do papel social que deve desempenhar, ou seja, que não se identifique com a “educação superior como um negócio” e a gestão como um “gerencialismo empresarial”.

Defende-se, neste trabalho, que a dimensão pedagógica tem um papel importante na construção de um projeto institucional contra-hegemônico, na medida em que a tomada de decisões e as ações empreendidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, a partir da definição clara do seu princípio educativo e da construção de um projeto político-pedagógico elaborado e assumido coletivamente, poderão reafirmar a universidade como um bem social, de qualidade para um número cada vez maior de pessoas.

Neste sentido, a formação pedagógica do professor universitário se apresenta como um elemento importante, sobretudo quando se trata de qualidade e quando se pretende reduzir desigualdades, ampliar a permanência e o avanço dos estudantes no percurso acadêmico.

A reflexão sobre os processos avaliativos precisa ser necessariamente vinculada aos conceitos de ensino e de aprendizagem, sobretudo ao tipo de sujeito que se pretende

auxiliar a formar. Esta decisão não será dual, mas passa pela superação da exigência meramente memorística, comprovada por meio de provas e testes, que pouco contribui para o pensamento autônomo, exigente e complexo.

## Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20/12/96 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Decreto Presidencial nº 3.860/2001** – Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172 de 09/01/2001** – Institui o Plano Nacional de Educação.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei complementar nº 118/2003** – Institui a Lei Orgânica da Autonomia Universitária.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória nº 147/2003** – Institui o Sistema Nacional de Avaliação e progresso do ensino superior e dispõe sobre a avaliação do ensino superior.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2003**.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.861/2004** – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Superior 2011**.

CHAUÍ, Marilena. **Produtividade e humanidades**: Tempo Social. Revista de Sociologia USP. São Paulo, v. 1, n. 2, p.45-71, jul/dez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo; Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

\_\_\_\_\_. & LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise & MOROSINI, Marília (orgs.). **Universidade futurante**: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2ª ed. Araraquara, SP: JM Editores, 2003.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.32. maio/agosto/2006.

\_\_\_\_\_. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária.** Campinas, SP: Papirus, 2007.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS. **Tese de doutorado.** Faculdade de Educação, UFRGS, 2008.

MASETTO, Marcos. **O professor universitário em aula.** São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

\_\_\_\_\_. **Aulas vivas.** São Paulo: MG Editores Associados, 1991.

\_\_\_\_\_. **Docência na universidade.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio & CASTANHO, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** São Paulo: Papirus, 2001.

MARTINS, André Silva & NEVES, Lúcia Maria W. A proposta de autonomia universitária do governo Lula. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma universitária do Governo Lula: Reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENEGHEL, Stela Maria. A função da Universidade na Sociedade – elementos para repensar a organização universitária brasileira. In: ZAINKO, Maria Amélia S. & GISI, Maria Lourdes. **Políticas e gestão da Educação Superior.** Florianópolis: Insular, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI.** Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SALVADOR, César C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SCRIPTORI, Carmen C. (org.). **Universidade e conhecimento desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, Marcelo Peixoto. Avaliação colaborativa da aprendizagem: contribuições para o desenvolvimento de competências cognitivas, socioafetivas e profissionais de estudantes de Fisioterapia. In: SOARES, Sandra R., FORNARI, Liege M., MACHADO, Álvaro Lima (orgs.). **Desenvolvendo competências na Universidade: perspectivas inovadoras na formação de profissionais.** Salvador: EDUNEB, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr, N. 13, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação do profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Editora Libertad, 1993.

