

TICS Práticas
Pedagógicas Pós-graduação Redes
Formação de gestores Literatura
Literatura Programa de referência
Banco mundial
isa repertório ência
res
ciaturas colabora
Políticas educacionais
Interdisciplinaridade



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

ORGANIZAÇÃO
EGESLAINE DE NEZ

INVESTIGAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA



Grupo de Estudos
sobre Universidade

Formação de gestores Literatura
Banco mundial
Pesquisa
Extensão
Universitária
Trajetória
Formativa
Política de pe
Formação
Professores
Licenciatura
Políticas educacionais
EAD
Pedagogia
Interdisciplinaridade

Organizadora
Egeslaine de Nez

INVESTIGAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

CÁCERES/MT - 2020

A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber para se preparar o homem [...] Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Editora Unemat

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa.

Capa: Marina Santos Graziano de Oliveira.

Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva.

Revisão: Reila Márcia Borges Rodrigues.

Editora Unemat 2020

Conselho Editorial:

Judite de Azevedo do Carmo

Ana Maria Lima

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia Regina Araújo Soares Lopes

Milena Borges Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa B. Cortela

Carla Monteiro de Souza

Wagner Martins Santana Sampaio

INVESTIGAÇÕES SOBRE A UNIVERSIDADE BRASILEIRA -

Organização: Egeslaine de Nez.

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

FABIANA SOUZA DE ANDRADE CRB 1/2119

162

Investigações sobre a universidade brasileira [recurso eletrônico]
/ Egeslaine de Nez (Org.). – Dados eletrônicos - Cáceres: UNEMAT,
2020.

E-Book (PDF)

ISBN 978-65-86866-09-4 (e-book)

1. Universidades e faculdades – Brasil. 2. Ensino superior. 3. Acesso
ao ensino superior. 4. Escolas públicas. I. Título. II. Autor.

CDU 378 (81)

Editora UNEMAT

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavallhada

Fone: (65) 3221-0023

Cáceres/MT – 78217-900 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL (2017) NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS	09
<i>Egeslaine de Nez</i>	
<i>Berenice Lurdes Borssoi</i>	
REFLEXÕES SOBRE SABERES E FAZERES NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS DOCENTES PESQUISADORES	23
<i>Richéle Timm dos Passos da Silva</i>	
<i>Maria Elly Genro</i>	
AS REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA NO ESPAÇO DA PÓS-GRADUAÇÃO	38
<i>Roberta Santos Azambuja dos Santos</i>	
<i>Mariângela da Rosa Afonso</i>	
<i>Otávio Ávila Pereira</i>	
DA EXTENSÃO À AÇÃO: ENFOQUE PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	53
<i>Janete Rosa da Fonseca</i>	
<i>David Arenas Carmona</i>	
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE GESTORES: MOBILIZAÇÃO E RECRIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	60
<i>Luciane Spanhol Bordignon</i>	
<i>Adria Brum de Azambuja</i>	
<i>Eliara Zavieruka Levinski</i>	
A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A PRÁTICA DOCENTE: O CASO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS E BACHARELADOS DA UNEMAT/CÁCERES-MT	71
<i>Fabricia Nates dos Santos Galvão</i>	
<i>Loriége Pessoa Bitencourt</i>	
O PROGRAMA DE REPERCURSO NO CURSO DE PEDAGOGIA 2014/2 ENQUANTO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNEMAT	81
<i>Waghma Fabiana Borges Rodrigues</i>	
<i>Dionê Pereira de Souza</i>	
<i>Elizeth Gonzaga dos Santos Lima</i>	

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	94
<i>André Luiz Borges Milhomem</i>	
<i>Ediene Regina Tschope</i>	
POTENCIALIDADES DA PESQUISA: LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO	109
<i>Reila Márcia Borges Rodrigues</i>	
<i>Agnaldo Rodrigues da Silva</i>	
CREDENCIAIS DOS AUTORES	121

APRESENTAÇÃO

A produção acadêmica, quando reflete um sólido conhecimento do campo teórico ligado ao processo e aos objetos investigativos, traz consigo a marca de uma trajetória individual e coletiva, adquirindo um sentido único e luz própria que estimula a continuidade e o aprofundamento de estudos.

O livro “Investigações sobre a universidade brasileira” reflete uma longa história profissional e afetiva de pesquisadores, que desde muito tempo se reúnem e estudam a Educação Superior. Desse modo, é o reflexo de discussões, congressos, trabalhos coletivos, apoiados na similaridade de interesses e na confiança entre os parceiros. Foi organizado pelo Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/Unemat/UFMT) que tem como objetivo analisar os sistemas de Educação Superior e suas transformações, assim como suas políticas de ciência e tecnologia, na perspectiva de seu desenvolvimento institucional e suas interrelações com a política da Educação Básica.

O GEU/Unemat/UFMT está vinculado a um dos mais antigos grupos de estudos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que é o Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), criado em 1988. Em 1995, desdobrou-se no GEU/Sociologia e no GEU/Edu/Ipesq. Posteriormente, avançou para o interior do Estado, com a criação do GEU/Universidade de Passo Fundo/UPF e GEU/Universidade Federal de Pelotas/UFPel. No ano de 2012, foi instituído uma parceria com a Unemat, por meio de um grupo de estudos e pesquisas multicampi interinstitucional. Em 2016, migrou para a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA).

Atualmente, o GEU é uma rede consolidada de estudos e de pesquisa que acompanha a dinâmica da Educação Superior com toda sua complexidade e seus paradoxos, no Brasil e no cenário internacional. Assim, uma de suas repercussões no Estado de Mato Grosso é sinalizada pela expertise adquirida ao tratar deste campo de estudos, e pela capacidade para explorar e incorporar novos temas e objetos.

O GEU/Unemat/UFMT possui duas linhas de pesquisa. Uma linha estuda a formação de professores e as práticas pedagógicas e a outra desenvolve pesquisas em políticas e gestão da Educação Superior. Dessa forma, contempla estudos analíticos relacionados à ideia centralizadora deste livro.

O primeiro artigo intitulado *Orientações do Banco Mundial (2017) na construção das políticas públicas educacionais brasileiras* de autoria de Egeslaine de Nez e Berenice Lurdes Borssoi teve como objetivo compreender as atuais propositivas do Banco Mundial que estão presentes na construção de políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento como o Brasil. Propõe, assim, desenvolver uma reflexão e ampliação do campo analítico no que tange ao questionamento do papel não aparente do Banco Mundial no fortalecimento e expansão do capital diante suas crises e a definição de políticas públicas a serem “oficializadas”.

Reflexões sobre saberes e fazeres na trajetória formativa dos docentes pesquisadores de Richéle Timm dos Passos da Silva e Maria Elly Genro é o segundo artigo deste livro. Com o objetivo de refletir sobre as experiências formativas significativas que compõem a constituição do professor-pesquisador universitário é que se construiu esse texto. Agregando também, como elementos importantes e expressivos a essa reflexão, o significado e relevância da relação do professor-pesquisador com o seu grupo de pesquisa e o papel da teoria na sua formação de sujeito produtor e transmissor de conhecimento.

Roberta Santos Azambuja dos Santos, Mariângela da Rosa Afonso e Otávio Ávila Pereira são os autores do artigo *As redes de colaboração científica no espaço da pós-graduação*, que é o terceiro artigo apresentado. O estudo objetivou analisar a configuração da produção do conhecimento no campo da Educação Física a partir das redes de colaboração científica do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPel). Sua relevância advém da possibilidade de retratar a configuração atual da produção científica e redes de colaboração do programa.

Da extensão à ação: enfoque para a interdisciplinaridade na formação de professores é o texto que provem da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) dos autores Janete Rosa da Fonseca e David Arenas Carmona. A necessidade do exercício dialético é fundamental para o desenvolvimento de uma prática educativa eficaz, nessa direção, essa dialética deve ultrapassar os muros das instituições de ensino e se fazer presente em todos os espaços cidadãos. Nesse sentido, responsabilidade da Extensão para as instituições de educação superior, o diálogo permanente com todos os agentes sociais e a conseguinte troca de conhecimentos que esse exercício pressupõe são temas que permeiam a investigação apresentada nesse capítulo.

O quinto estudo trata da *Extensão universitária e formação de gestores: mobilização e recriação das práticas pedagógicas*, de Luciane Spanhol Bordignon, Adria Brum de Azambuja e Eliara Zavieruka Levinski. O texto busca socializar e refletir sobre a formação continuada de gestores nos sistemas municipais de educação. A temática é discutida a partir de reflexões sobre sistemas e políticas públicas educacionais no âmbito municipal, formação continuada de gestores e experiências desenvolvidas no Sistema Municipal de Educação de Soledade, município situado no norte do Rio Grande do Sul e sua articulação com a extensão universitária.

O artigo intitulado *A pedagogia universitária e a prática docente: o caso dos docentes dos cursos de licenciaturas e bacharelados da Unemat/Cáceres-MT* é o sexto artigo do livro. Nele, Fabricia Nates dos Santos Galvão e Loriége Pessoa Bitencourt apresentam recortes da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT do *Campus* de Cáceres-MT, que teve como temática a docência na Pedagogia Universitária. O objetivo desse estudo é relacionar o que dizem os docentes sobre a Pedagogia Universitária e a prática docente desenvolvida por eles na formação de outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Ainda tendo como foco analítico a Unemat, o texto *O programa de percurso no curso de pedagogia 2014/2 enquanto política de permanência dos acadêmicos da educação a distância da Unemat* de Waghma Fabiana Borges Rodrigues, Dionê Pereira de Souza e

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima contempla um estudo de caso realizado na Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) da UNEMAT, tendo como foco a permanência no Curso de Licenciatura em Pedagogia na modalidade de educação a distância, considerando o ingresso de 2014/2.

No oitavo artigo do livro, André Luiz Borges Milhomem e Ediene Regina Tschope analisam *A formação docente no contexto das NTICs*. Os autores, esclarecem que ao confrontarem estas exigências com as políticas de formação de professores, perceberam uma postura de “aligeiramento” na formação desse profissional, deixando transparecer uma certa hipocrisia no discurso oficial. Nessa direção, fica claro, que as políticas de formação de professores a partir dos anos de 1990, estão sobre forte influência dos interesses neoliberais e que apesar de muito exigir do professor, não lhes é ofertada formação adequada, nem autonomia e condições estruturais que favoreçam o bom desenvolvimento de sua prática.

O artigo intitulado *Potencialidades da pesquisa: literatura, ensino e formação docente na Universidade do Estado de Mato Grosso* dos autores Reila Márcia Borges Rodrigues e Agnaldo Rodrigues da Silva fecha o panorama de reflexões proposto no livro. Destacando que é imprescindível a abordagem sobre o curso de Licenciatura em Letras e as pós-graduações da área, ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso, pois se constituem como uma oportunidade para qualificação dos profissionais da educação, e uma forma de circular conhecimento e pesquisas.

Muitos outros capítulos poderiam integrar esse livro. Os desafios são imensos para a Educação Superior brasileira. Espera-se que após a leitura dessas investigações realizadas pelo GEU/Unemat/UFMT muitas reflexões possam emergir, contribuindo para o enfrentamento dos desafios das Instituições de Educação Superior.

ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL (2017) NA CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS¹

*Egeslaine de Nez
Berenice Lurdes Borssoi*

Introdução

Historicamente, as reformas da Educação Superior na América Latina sofrem influências do Banco Mundial, e seguem o pensamento hegemônico, além do diagnóstico realizado pelos organismos internacionais. Entre eles, destacam-se o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) entre demais instituições presentes no mundo inteiro.

O relatório do Banco Mundial (2017) aponta três eixos centrais: erradicar a pobreza extrema, impulsionar a prosperidade compartilhada e promover a resiliência. Para isso, aposta na educação, considerada como propulsora desses elementos, com vista ao desenvolvimento e combate da desigualdade.

Diante essa contradição, o estudo propõe uma reflexão e ampliação do campo analítico, no que tange ao questionamento do papel não aparente do Banco Mundial (BM) no fortalecimento e expansão do capital, diante suas crises e a definição de políticas públicas a serem 'oficializadas'. Associado a isso, vale-se de uma proposta nova à manutenção dos países na condição de dependência financeira, em um contexto de ajuste fiscal e a objetivação da lógica de mercado (menor custo/mais produtividade) nas políticas públicas educacionais, presentes na formação (básica e superior).

Este texto objetiva compreender as atuais propositivas do BM que estão presentes na construção de políticas públicas educacionais para os países em desenvolvimento como o Brasil. Dessa forma, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e levantamento documental a partir dos referenciais teóricos oficiais dos órgãos analisados.

O artigo está dividido em cinco partes, a primeira traz as considerações preliminares sobre a pesquisa realizada, enfatizando o objetivo; num segundo momento, apresenta-se o referencial que aponta elementos teóricos sobre as políticas públicas educacionais brasileiras; posteriormente, sinalizam-se os procedimentos metodológicos utilizados na investigação; a quinta parte sinaliza os resultados analíticos; e, por fim, as considerações.

¹ Uma primeira versão deste estudo foi apresentada no IV Seminário Internacional do HISTEDBR – Desafios do Trabalho e Educação no século XXI, realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em 2019.

1. Aporte teórico

Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo Faber* e *Homo Sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda que transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo (MÉSZÁROS, 2008, p. 10-11).

O Banco Mundial integra o chamado Grupo Banco Mundial (GBM)², sendo uma das maiores fontes de financiamento do mundo para os países em desenvolvimento, composto por cinco instituições³, que objetivam reduzir a pobreza, aumentar a prosperidade compartilhada e promover o desenvolvimento sustentável. Todas as atividades que se caracterizam como ligadas ao ‘desenvolvimento’ são objetos da ação do Banco, o que o distingue radicalmente do FMI e de outras agências especializadas das Nações Unidas (PEREIRA, 2018). Importa saber, todavia que,

Os contratos de empréstimo do Banco Mundial trazem condicionalidades (exigências) sobre o que os governos dos Estados clientes devem ou não fazer em matéria de política econômica e políticas públicas em geral. [...] todo Estado cliente tem de ser membro do Banco, mas nem todo membro é cliente. Significa dizer que o Banco Mundial nada prescreve aos países mais ricos e com maior gravitação dentro da instituição (como EUA, Reino Unido, Alemanha, Japão, França e Canadá); ao contrário, deles recebe inúmeras pressões, a começar dos EUA (PEREIRA, 2018, p. 2189).

Os EUA são os maiores acionistas e os mais influentes da instituição, exercem, portanto, um papel crucial na configuração das políticas e práticas do Banco, se beneficiando em termos econômicos e políticos. Mas, também possui seus interesses corporativos e busca amenizar as pressões diante de outros países. Desse modo,

Construindo a autoimagem de instituição politicamente neutra, o Banco sempre explorou a sinergia entre financiamento, assistência técnica a governos, pesquisa econômica e coordenação de iniciativas multilaterais (em saúde, educação, meio ambiente, etc.), com o objetivo de alavancar a sua influência e institucionalizar agendas políticas globais a serem assumidas pelos Estados clientes (PEREIRA, 2018, p. 2189).

2 É constituído por sete organizações: 1) Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), criado em 1944; 2) Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), criada em 1960; 3) Corporação Financeira Internacional (CFI), de 1956; 4) Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos, de 1966; 5) Agência Multilateral de Garantias de Investimentos, de 1988; 6) Instituto de Desenvolvimento Econômico, de 1955, renomeado como Instituto do Banco Mundial em 2000; 7) Painel de Inspeção, fundado em 1993 (PEREIRA, 2018).

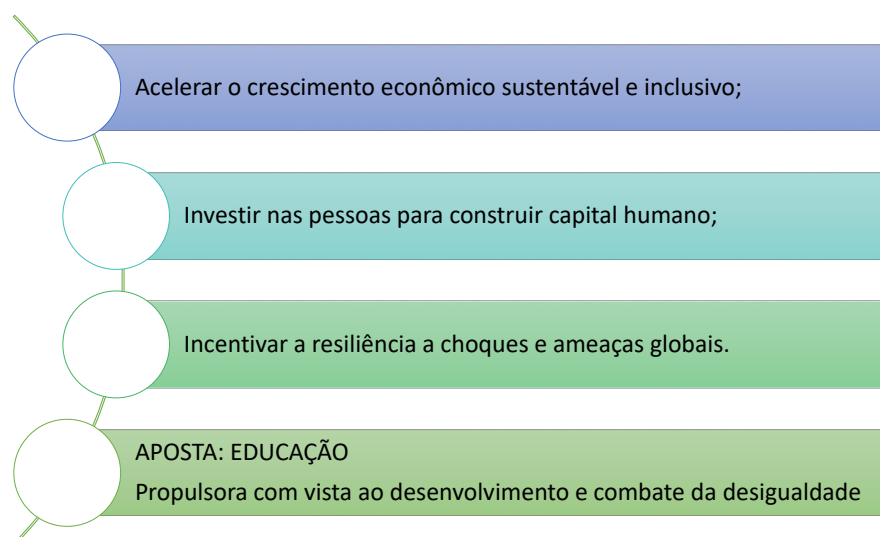
3 Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Associação Internacional de Desenvolvimento (AID); Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA) e Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (ICSID) (BANCO MUNDIAL, 2017).

Isto significa dizer que, embora seu interesse seja nas atividades técnicas, não deixa de atuar no plano político, econômico, logo se caracteriza como “um ator político, intelectual e financeiro”. Portanto, “a relação do Banco com os Estados envolve e implica também os grupos e as classes sociais, pois é da disputa e dos acordos de poder entre eles que se dá a política estatal”. E ainda, “a relação do Banco com os Estados não se limita ao governo e às agências estatais, mas envolve também organizações da sociedade civil e corporações privadas”. Cabe esclarecer que, “os Estados dispõem de condições muito assimétricas de negociação, dependendo do tamanho de suas economias e do seu grau de dependência externa” o que infere nas negociações (PEREIRA, 2018, p. 2189-2190).

Nessa direção, “é um ator social em meio a uma extensa rede de relações de agentes públicos, privados, não governamentais, filantrópicos, empresariais e financeiros que disputam os rumos, os meios e os significados do desenvolvimento, em escala nacional e global” (PEREIRA, 2018, p. 2190).

Então, não é novidade que os governos de Estado utilizarão as recomendações ou condicionalidades do Banco para materializar as reformas, contudo, pode oscilar entre as demandas da esfera federal, estadual e municipal de acordo com as orientações e prioridades dos governos, como também se modificam diante das lutas de classes. Ainda de acordo com Pereira (2018, p. 2190), “a eficácia das ações [...] necessita da combinação de coerção com persuasão, por meio da qual se constroem, por fora e por dentro dos espaços nacionais, visões de mundo e interesses mútuos, tanto na sociedade civil como nos aparelhos de Estado”. O Banco Mundial prevê algumas prioridades que orientam seu trabalho, como se verifica na imagem que segue,

Figura 1 – Prioridades das ações do Banco Mundial



Fonte: Adaptado de Banco Mundial (2019).

Importa, nesse estudo, especificamente, discutir a segunda prioridade, pois se a história for retomada ver-se-á que as reformas na Educação Básica e Superior na América Latina e Caribe sofreram e, sofrem, influências do Banco Mundial, que seguem o pensamento hegemônico e o diagnóstico realizado pelos organismos internacionais.

Entre os organismos internacionais destacam-se o FMI, a OMC e a UNESCO e demais instituições, que trabalham interligadas com o BM o qual busca instrumentalizar a política econômica de forma a favorecer o ‘mercado’, deixando nas mãos da sociedade civil a alocação de recursos sem mediação estatal. Para Chesnais (2000),

O termo “mercado” é a palavra que serve hoje para designar pudicamente a propriedade privada dos meios de produção; a posse de ativos patrimoniais que comandam a apropriação sobre uma grande escala de riquezas criadas por outrem; uma economia explicitamente orientada para os objetivos únicos de rentabilidade e de competitividade e nas quais somente as demandas monetárias solventes são reconhecidas. As fusões-aquisições dos últimos anos empurraram o processo de concentração a níveis que pareciam impossíveis até vinte anos atrás. Atrás do eufemismo do “mercado”, encontram-se formas cada vez mais concentradas de capital industrial e financeiro que detêm um poder econômico sempre maior, que inclui uma capacidade muito forte de “colocar em xeque o mercado”, “curto-circuitar” e cercar os mecanismos da troca “normal” (p. 7 – grifos do autor).

Essa política econômica se instituiu fortemente com a globalização e a mundialização do capital por meio do neoliberalismo. Segundo Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não é somente uma doutrina econômica ou ideológica, é uma nova racionalidade de mundo, que estrutura e organiza, tanto as ações dos governantes como a própria conduta dos governados. Não é simplesmente a continuidade do liberalismo clássico do século XVIII, nem a sua negação, mas um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (p. 7).

Sendo, dessa forma, a nova racionalidade do capitalismo no atual estágio deste século, que se fundamenta na concorrência em todos os âmbitos, inclusive na esfera do Estado. Essa nova racionalidade, “uma verdadeira razão-mundo” se realiza por etapas com finalidade de “extensão da racionalidade mercantil a todas as esferas da existência humana” (DARDOT e LAVAL, 2016, p. 379), isto é,

Da construção do mercado à concorrência como norma dessa construção, da concorrência como norma da atividade dos agentes econômicos à concorrência como norma da construção do Estado e de sua ação e, por fim, da concorrência como norma do Estado-empresa à concorrência como norma da conduta do sujeito-empresa [...] (p. 379).

Essa racionalidade propõe o desaparecimento e/ou separação entre esfera privada e esfera pública, corroendo os fundamentos da própria democracia liberal, e, dentre outros efeitos, dilui o direito público em benefício do privado, propondo a conformação da ação pública aos critérios de rentabilidade e da produtividade e a promoção do ‘cidadão-consumidor’ (DARDOT e LAVAL, 2016).

Na década de 90, no Brasil, a mudança na concepção e ação do Estado vem amalgamada com a Reforma num contexto de economia competitiva, com padrão de acumulação flexível (HARVEY, 1992) com transformações no mundo do trabalho e no campo educacional.

[...] foi conduzida pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), e objetivava a construção de um modelo de Estado Social-Liberal. O Estado deveria ser reduzido, principalmente, quanto ao número de funcionários públicos, em razão dos programas de privatização, terceirização e “publicização”; e deveria ser fortalecido por meio de uma administração pública gerencial (*new management public*), que garantisse a governança e a governabilidade com a colaboração de instituições de intermediação de interesses. Ao delimitar a área de atuação do Estado, as universidades e centros de pesquisa científicas e tecnológicas poderiam ser consideradas “serviços não exclusivos” do Estado, poderiam ser transferidos para instituições não estatais com ou sem subsídios públicos. As universidades, na concepção da reforma, desenvolvem atividades consideradas competitivas, que podem ser controladas pela administração pública gerencial (*new management public*) ou pela constituição das organizações nomeadas “quase mercados” (SOUZA, 2018, p. 88 – grifos do autor).

Naquele período e, sobretudo, no atual momento histórico, o Estado vem sendo reconfigurado em dois âmbitos: de fora, com privatizações maciças de empresas públicas que põem fim ao ‘Estado produtor’, consecutivamente, de dentro, com a instauração de avaliação e regulação constantes que mobiliza novos instrumentos de poder e, estrutura relações diferenciadas e diversificadas entre governo e sujeitos (DARDOT e LAVAL, 2016).

Nesse estágio do capitalismo, o Estado e suas instituições pertencentes (como as escolas e universidades) passam a ser orientados pela lógica empresarial de concorrência. Isso tudo leva à perda da própria legitimidade e do significado essencial dos serviços públicos, que se tornam privados.

Assim, a investida do BM na promoção do capital humano como concepção educativa, propõe a libertação do ser humano para a reprodução de sua própria existência no mercado. Um dos efeitos da política adotada pelo Banco Mundial é inserir nas funções públicas, valores e critérios do mercado (eficiência, eficácia, produtividade, competitividade, competências, entre outros), deixando como resíduo da solidariedade. Igualmente, a elaboração das políticas setoriais, como as políticas públicas para a educação, fica subordinada às políticas de ajuste estrutural, que entra em contradição com os objetivos declarados (CORÁGGIO *apud* SILVA JUNIOR, 2003).

Sguissardi (2006) destaca que frente às pressões e às recomendações desses órgãos, os governos latino-americanos sentiram-se impelidos a realizar mudanças que contribuíram para o redesenho das universidades. A direção tomada, neste período, foi o encaminhamento de instituições orientadas para o mercado e a competição através dos níveis de qualidade. Essas mudanças, fruto das crises da sociedade capitalista, impactam na vida material objetiva e subjetiva dos sujeitos, porque perpassa pela esfera da produção, do mercado, do Estado e no âmbito ideológico-político-cultural.

Nesse sentido, é imprescindível e urgente pensar que tipo de educação e sociedade se quer. Uma educação que tenha como princípio o “cidadão-consumidor” em que a concorrência seja a única forma de vida ao invés da convivência, ou uma forma alternativa a esse domínio. Mézáros (2008, p. 10) nos alerta, “a educação não deve qualificar para

o mercado, mas para a vida”, logo ela não é mercadoria. Essa proposta emerge como fundamental para pensar a sociedade, tendo como parâmetro o ser humano, exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus princípios básicos.

2. Procedimentos metodológicos

A investigação científica é um ato de construção, onde cada elemento envolvido não é apenas um dado e/ou uma informação, ao contrário, contribui de maneira singular para o desenvolvimento de respostas adequadas ao problema. O desenvolvimento satisfatório de uma investigação científica está intimamente ligado ao compromisso assumido pelo investigador em relação ao objeto pesquisado, por isso com base na abordagem qualitativa, este texto foi construído por meio da pesquisa bibliográfica e documental (PADUA, 1997).

Uma abordagem crítica requer destacar que: “A pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (GATTI, 2007, p. 13).

O quadro analítico teve como base o documento chave preliminar o Relatório Anual do Banco Mundial de 2017 e o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018, que enfatiza a proposta de ‘Aprender para concretizar a promessa de educação’. Portanto, o referencial teórico-crítico será Moraes (2001), Harvey (2004), Dardot e Laval (2016) para entender o modo de produção capitalista, a lógica neoliberal e o papel do Estado; Pereira (2018) que discute o papel do Banco Mundial e os ajustes fiscais na América Latina; Mézáros (2008) desvelando críticas à educação como um negócio e defendendo que é uma alavanca essencial de mudança/transformação e emancipação humana; Mancebo (2010) que tece reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento, entre outros para um posicionamento crítico a respeito da temática elencada nesta investigação.

3. Análises e resultados

O Relatório Anual do Banco Mundial de 2017 foi organizado pelas Diretorias Executivas do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) que são conhecidos como agentes que compõem o Banco Mundial. Neste documento, há duas metas a serem alcançadas: a) erradicar a pobreza extrema até 2030 mediante a redução da percentagem de pessoas que vivem com menos de US\$ 1,90 por dia e; b) impulsionar a prosperidade compartilhada mediante a promoção do aumento da renda dos 40% mais pobres em cada país. Para atingí-las, propôs a parceria entre os setores sociais (público e privado).

Já em 2016, o banco ‘apoiou’ países em desenvolvimento com um total de US\$ 61,8 bilhões em empréstimos, subsídios, investimentos de capital e garantias a países parceiros e empresas privadas. Verificar contemplados com investimento/empréstimos no quadro:

Quadro 1 – Apoio financeiro do BM

PAÍSES	VALOR CONCEDIDO
América Latina e Caribe	US\$ 9,7 bilhões
Europa e Ásia Central	US\$ 9,5 bilhões
Leste Asiático e Pacífico	US\$ 9,7 bilhões
Sul da Ásia	US\$ 9,6 bilhões
Oriente Médio e Norte da África	US\$ 7,1 bilhões
África Subsaariana	US\$ 16,2 bilhões

Fonte: Adaptado de Banco Mundial (2017 e 2019).

Nos últimos anos, as parcerias público-privadas, estão cada vez mais presentes na área educacional por meio de políticas públicas educacionais, por isso importa refletir dentre aquelas metas propostas pelo BM a que diz respeito ao investimento nas pessoas para construir capital humano. No relatório anual (2017), é considerado como aptidões coletivas e capacidade de uma população, sendo “um fator determinante crítico do crescimento econômico e da redução da pobreza” (p. 24).

No tópico do relatório anual/2017 que trata do investimento nas pessoas para a construção do capital humano há sete temas que merecem ser analisados. Neles é possível uma análise dialética do papel do Banco Mundial, desvelando seu papel mobilizador, que não é aparente, no fortalecimento, expansão e valorização do capital.

No primeiro item, financiamento com base em resultados: enfoque bem-sucedido do documento destaca-se que,

O enfoque do Banco Mundial no investimento em capital humano visa a promover o acesso universal a serviços sociais de alta qualidade por meio de sistemas responsáveis para educação, saúde e proteção social que possam produzir resultados, especialmente para as pessoas mais pobres do mundo (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 26 – grifo nosso).

É perceptível que o desenvolvimento humano é medido pela lógica de mercado regulado pela racionalidade neoliberal, isto é, produção de resultados. Outro ponto questionável é, diante aos ajustes fiscais, no caso brasileiro, como estão sendo realmente prestados os serviços essenciais do Estado como educação, saúde e proteção social, será que com alta qualidade conforme sinaliza o documento.

O item segundo, apoiar crianças, meninas adolescentes e mulheres ressalta que as “experiências na primeira infância têm um profundo impacto no desenvolvimento do cérebro, afetando a aprendizagem, saúde, produtividade na vida adulta e, em última instância, a competitividade econômica dos países” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 26). Nesse sentido, merecem investimentos e cuidados. A pergunta que deve ser feita é se as iniciativas a serem tomadas concebem uma educação para a vida-trabalho ou apenas para beneficiar o mercado.

No terceiro item, facilitação do empoderamento econômico das mulheres – aponta que o “objetivo é aumentar a capacidade da mulher de se expressar e de defender seus direitos em casa, na comunidade e em diversos níveis do governo, bem como levar homens e rapazes a desenvolver soluções de igualdade de gênero” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 26). Nesse descrito, o conceito de empreendedorismo é ressaltado como uma forma de emprego e inserção no mercado de trabalho, que muitas vezes se estabelece no mercado informal.

No item quarto, promoção da proteção social universal, o BM visa a promover o desenvolvimento inclusivo, ajudando os países a construir sistemas de identificação seguros e eficientes. Já o item seguinte, considera a ajuda na realização da cobertura universal da saúde que representa o “apoio que presta aos clientes enfoca três áreas principais: assegurar a prestação eficaz de serviços de saúde; promover a proteção contra risco financeiro; e mobilizar os esforços de outros setores para melhorar os resultados da saúde e nutrição” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 28).

O item sexto, abordagem da desigualdade de renda por meio de serviços financeiros, abrange a discussão sobre inclusão financeira, sendo que uma forma de abordar a desigualdade da renda e proporcionar a oportunidade econômica é trazer indivíduos sem conta bancária ao sistema financeiro, que é formal e regulado. “O acesso a esses serviços permite às pessoas abrir e expandir empresas, investir na educação, gerenciar o risco e suportar choques financeiros” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 28).

No último item, garantia da urbanização sustentável,

Um bilhão de pessoas vivem hoje em favelas e, embora 80% do PIB seja gerado em áreas urbanas, a exclusão social, a desigualdade e a pobreza crescem rapidamente nas cidades. Por meio de seu trabalho em desenvolvimento urbano, o Banco Mundial visa a construir cidades e comunidades sustentáveis, utilizando um processo de urbanização inclusivo, resiliente, produtivo e habitável (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 28).

O Relatório Anual/2017 apresenta aspectos consideráveis em relação aos itens acima que abordam temas relevantes e que merecem atenção do Estado. De acordo com o relatório, para os dezessete países da região da América Latina e Caribe, que dispõem de microdados, a parcela da população que vive com US\$ 3,20 por dia ou menos, o limiar da pobreza extrema na região, decresceu de 24,7% em 2003 para 11,6% em 2013. No total, 63,3 milhões de pessoas saíram da pobreza.

Porém, durante os dois últimos anos, a redução da pobreza permaneceu inalterada, dois quintos da população permanecem vulneráveis a cair na pobreza e o ritmo de crescimento diminuiu. É inegável os elementos de caráter prático nas ações do Banco Mundial, contudo, é questionável seu papel não aparente, juntamente com os outros organismos multilaterais como instrumentos na defesa dos interesses americanos. Ao resgatar a história, Pereira (2018) aponta a situação da América Latina nos anos 1980.

No caso da América Latina, a pressão liberalizante dos EUA aumentaria após a crise da dívida externa em 1982, cuja gestão se converteu em mecanismo para disciplinar as políticas econômicas dos países devedores, conforme o credo neoliberal emergente. Entre 1980-1985, os programas de ajuste impulsionaram a liberalização do comércio, o alinhamento dos preços ao mercado internacional, a desvalorização da moeda, o fomento à atração de investimento externo, a especialização produtiva e a expansão das exportações primárias. Ao mesmo tempo, no âmbito das políticas sociais e da administração estatal, o ajuste prescrevia como meta a redução do déficit público mediante o corte de gastos com pessoal e custeio da máquina administrativa, a redução drástica de subsídios ao consumo popular, a redução do custo per capita dos programas, a reorientação da política social para saúde primária e educação básica como mínimos sociais e a focalização do gasto em grupos em extrema pobreza. O modus operandi, batizado de “tratamento de choque”, tinha de ser rápido e intenso para mostrar comprometimento à banca internacional e evitar a articulação da oposição interna (p. 2191 – grifos do autor).

Nesse sentido, observa-se a investida das políticas de ajuste fiscal e revisão do papel do Estado, bem como de suas instituições para a construção de economias de mercado. Essa racionalidade adentra na educação com as reformas educacionais com propositivas de investir em capital humano (Educação Básica e saúde primária).

No atual contexto, as reformas neoliberais não querem a minimização do Estado, mas uma reconfiguração profunda de sua ação em favor de novos interesses e objetivos, isto é, dos interesses financeiros mais globalizados, privatização e desnacionalização das economias e expropriação de direitos sociais e trabalhistas em favor do capital (PEREIRA, 2018).

Com relação ao Relatório de Desenvolvimento Mundial (RDM) de 2018, sua análise recai no ‘aprender para concretizar a promessa de educação’, isto é, realça a necessidade de equidade nos resultados da aprendizagem, que as escolas e o sistema trabalhem tendo em vista a aprendizagem dos alunos (BANCO MUNDIAL, 2018).

A preocupação apontada neste relatório está nos resultados insatisfatórios de milhões de jovens estudantes de países de renda baixa e média, que enfrentam empregos com salários mais baixos. Isso acontece, segundo as estatísticas fora da idade-série/ano porque a Educação Básica não educou para serem bem-sucedidos na vida, além é claro de outras dificuldades durante a vida escolar.

Diante desse contexto, questiona-se que sem a aprendizagem, a educação não cumprirá sua promessa de eliminar a pobreza extrema e criar oportunidade e prosperidade compartilhadas para todos em busca da equidade social. Segundo o BM, mesmo após vários anos de escolarização, milhões de crianças mal sabem ler, escrever ou matemática básica. Essa crise de aprendizagem está ampliando as lacunas sociais em vez de estreitá-las. Jovens estudantes, já em posição de desvantagem devido à pobreza, conflito, gênero ou deficiência, chegam à idade adulta sem as aptidões básicas para a vida. Desse modo,

Esta crise de aprendizagem é uma crise moral e econômica. [...] quando bem ministrada à educação promete aos jovens emprego, melhores rendas, boa saúde e vida sem pobreza. Para as comunidades a educação promove a inovação, fortalece as instituições e incentiva a coesão social. Mas esses benefícios dependem da aprendizagem e a escolarização sem aprendizagem é uma oportunidade perdida. Mais do que isso, é uma grande injustiça: as crianças a quem a sociedade não atende são as que mais necessitam de uma boa educação para serem bem-sucedidas na vida (BANCO MUNDIAL, 2017).

O relatório sugere medidas políticas concretas para ajudar os países em desenvolvimento a solucionar essa crise, por meio de avaliações mais sólidas de aprendizagem e mobilização de um forte movimento social para impulsionar mudanças na educação, cujo lema seja ‘aprender para todos’, conceitos similares já utilizados na década de noventa por Delors (1988).

Embora nem todos os países em desenvolvimento sofram de tais lacunas extremas na aprendizagem, muitos estão aquém dos níveis a que aspiram. As principais avaliações de alfabetização e aritmética mostram que nos países pobres o estudante médio tem um desempenho abaixo de 95% dos estudantes nos países de alta renda – significando que nesses países tal estudante seria alvo de atenção corretiva em sala de aula. Muitos estudantes de alto desempenho nos países de renda média - jovens, tanto homens como mulheres que se enquadram no quartil superior de seus grupos – se classificariam no quartil inferior em um país mais rico (BANCO MUNDIAL, 2017).

O relatório oferece três recomendações políticas, que são fundamentadas na assessoria obtida durante as consultas aos vinte países, governos, organizações de desenvolvimento e pesquisas, organizações da sociedade civil e setor privado. O quadro que segue apresenta detalhamento:

As preocupações apresentadas no RDM (2018) são inquietações de qualquer Estado em desenvolvimento, dos governos, escolas, universidades e profissionais da educação. De fato, a Educação Básica e Superior, tem esse potencial de desenvolvimento e crescimento humano, cultural, intelectual e profissional. Contudo, com uma leitura mais crítica percebe-se a lógica mercadológica e privatista implícita na proposta para sanar os resultados insatisfatórios de aprendizagem. Como melhorar a aprendizagem se muitos governos aderem políticas e ajuste fiscal, para que haja resultados satisfatórios é necessário investimento nas escolas, nas universidades públicas e condições de trabalho aos profissionais.

Quadro 2 - Recomendações políticas

RECOMENDAÇÕES POLÍTICAS	1. Avaliar a aprendizagem para que se torne uma meta verificável	Proporcionar avaliações estruturadas para que os professores possam orientar os alunos, melhorar a gestão e chamar a atenção da sociedade na aprendizagem
	2. Fazer as escolas trabalharem para todas as crianças	2.1 Reduzir o declínio de não aprendizagem e promover o desenvolvimento, atrair ao magistério pessoas qualificadas e motivá-las com treinamentos, utilizar tecnologias que ajudem os professores e reforçar a direção à escola, incluindo os diretores.
	3. Mobilizar todas as pessoas interessadas na aprendizagem	3.1 Mobilizar cidadãos, aumentar a responsabilidade e criar a vontade política de uma reforma da educação. 3.2 Envolver pessoas interessadas, inclusive a comunidade empresarial, em todas as etapas da reforma da educação, do desenho à implementação.

Fonte: Banco Mundial (2017).

Ao discutir sobre a privatização e mercadorização da Educação Superior, Mancebo (2010, p. 9) alerta que a preocupação com a lógica privatizante deve ir além, pois está relacionada com “o enxugamento do financiamento público para a educação” ou “a abertura do campo para a iniciativa de empresas comerciais de ensino”. É fundamental se preocupar com “a privatização de forma indireta, mas nem por isso menos eficaz: aquela que pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais nas instituições públicas educacionais, especialmente para a busca de recursos no mercado”.

No caso brasileiro, vive-se o enxugamento do Estado, do financiamento público para Educação Básica e Superior, resultando na total desvalorização dos profissionais da área, que coloca em risco a qualidade da aprendizagem e do ensino. Corrobora-se o que dizem Pereira e Silva (2018), as “instituições e intelectuais do campo privado-mercantil operam um processo de privatização na e da Educação, alterando seu caráter público e estatal, transformando-a em um nicho de investimentos financeiros” (p. 523). Por fim, é possível inferir que a correlação de forças entre capital e trabalho, por meio da resistência organizada dos movimentos sociais é o princípio basilar para a defesa do direito à educação pública.

Considerações finais

As análises preliminares dos documentos sinalizam que essa instituição financeira propõe uma agenda em que aposta no papel ativo do Estado na construção de economias de mercado, competitivas e globalizadas. O Banco Mundial é chamado para assumir um papel nítido no sentido de organizar a economia. Assim, sua ação vai se configurando mais politizada, abrangente e intrusiva. Há muito que se pesquisar e analisar sobre as práticas do Banco Mundial e sua incidência na reestruturação das políticas sociais brasileiras.

A manutenção dos países na condição de dependência financeira diante um contexto de ajuste fiscal e a objetivação da lógica de mercado (menor custo/mais produtividade) nas políticas públicas educacionais, se faz presente na formação (básica e superior).

Os dois relatórios supracitados ao longo desta análise (Relatório Anual do Banco Mundial de 2017 e o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 2018) abordam questões sociais e educacionais consideráveis e que afetam o desenvolvimento dos países em todas as esferas da sociedade. Contudo, apostar apenas na área da educação como responsável ou promessa de eliminar a pobreza extrema, criando oportunidade e prosperidade compartilhadas para todos, seria utopia, sobretudo, num contexto de ajustes fiscais, privatização e precarização da ciência, principalmente no contexto brasileiro vivenciado nesse último ano.

Isto revela a necessidade urgente, de reiterar a defesa da educação pública e gratuita, e de excelência, enquanto direito de todos, assegurada pelo Estado-democrático, como forma de combater as desigualdades. As parcerias público-privado são portas de entrada para a privatização e mercantilização da educação. Frente a esse cenário, é imprescindível reafirmar que não se quer o fim da gratuidade da Educação Básica e Superior, conforme recomenda o Banco Mundial, que beneficia uma parcela da população, a mais rica, enquanto os mais pobres ficam à deriva do processo.

Para mudar essa realidade, vale-se do investimento público para subsidiar as escolas e universidades, a formação dos professores, estrutura física e material, valorização e condições de trabalho dignas a todos os profissionais da educação. Isto demanda o fortalecimento do Estado e, uma concepção que “não deve qualificar para o mercado, mas para a vida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 10). Educação não é uma mercadoria, deve-se respeitar a existência humana. Para isso, emerge a necessidade de pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano, exige-se fundamentalmente, a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus princípios basilares.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Relatório anual do Banco Mundial 2017**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2018**. Disponível em: <https://www.worldbank.org/>. Acesso em: 30 jul. 2019.

CHESNAIS, François. **Mundialização: o capital financeiro no comando**. Les Temps Modernes, 607, 2000.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neliberal**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

- DELORS, Jacques. *et all.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO. 1998.
- GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2007.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1994.
- HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2003.
- HARVEY, David. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MANCIBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n.88, p. 845-867, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo de onde vem para onde vai**. São Paulo: Senac, 2001.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- PADUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & saúde coletiva**. 23(7), p. 2187-2196, 2018.
- PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **HISTEDBR On-line**. Campinas, v.18, n.2(76), p. 523-544, abr./jun. 2018.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. IN: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. (Org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista brasileira de educação**. set/out/nov/dez, n. 24, 2003.

SOUZA, Aparecida Neri de. Trabalhar na universidade pública no Brasil, lugar de trabalho, qual trabalho? **ABET**, v. 17, n. 1, jan. jun. 2018.

REFLEXÕES SOBRE SABERES E FAZERES NA TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS DOCENTES PESQUISADORES⁴

*Richéle Timm dos Passos da Silva
Maria Elly Genro*

Considerações Iniciais

Vivemos no Brasil, segundo Almeida Filho (2019), um governo escatológico politicamente, uma macroeconomia descontrolada, um meio ambiente em processo de destruição, liberdades ameaçadas, educação perseguida e micropolíticas produtoras de múltiplas violências. Esta dinâmica também produzida por um conjunto de reformas, no âmbito do trabalho, da previdência e de desmonte nas políticas de saúde e educação.

Nesse cenário, destacamos a urgência de pensarmos processos e projetos formativos, na perspectiva de fortalecimento de uma cidadania democrática. Essa dinâmica e a reflexão sobre as experiências formativas assumem um lugar de destaque, tornando-se pressupostos importantes com vistas à melhoria da qualidade da educação pública, laica e plural. Desse modo, entender com mais intensidade os elementos constitutivos do trabalho docente é fundamental para se promover com responsabilidade e comprometimento o profissional da educação.

Sendo uma das finalidades da educação a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e obrigações, críticos e participantes da sociedade, é necessário conhecer e compreender que saberes e fazeres constituem e auxiliam o professor no decorrer de sua formação profissional e, por conseguinte, no ato da sua docência. Sabemos que a docência é uma atividade composta e que precisa ser estudada e compreendida a partir da realidade da sua ação. Portanto, o trabalho docente é uma prática complexa sujeita às condições sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas do modelo de sociedade em que ela acontece.

A identidade docente, como fruto de uma profissão, vem se constituindo como resultado de processos sociais, historicamente construídos. Assim, há uma busca por solidificar os elementos que constituem a epistemologia da prática docente e/ou os elementos que compõem a teoria da docência. Um pressuposto a essa compreensão perpassa pelo ato da pesquisa sobre o fazer profissional que considera o professor como pesquisador e produtor de conhecimento. A essa característica do pesquisador é necessário acrescentar a qualidade epistemológica da pesquisa o que recai num debate sobre a teoria e o protagonismo dessa/nessa construção.

Contudo, o docente do ensino superior assume a função de pesquisador e professor de maneira mais evidente já que nesse nível de ensino, o profissional da educação é chamado a *realizar pesquisas*. Estas pesquisas ultrapassam a pesquisa sobre a sua prática

⁴ Este texto teve uma versão apresentada no evento internacional VII Congresso Iberoamericano de docência universitária ensino superior – inovação e qualidade na docência, Porto/Portugal.

docente em sala de aula, chegando a, na maioria das vezes, nem mesmo contemplá-la. Assim, ser pesquisador do nível superior da educação brasileira assume uma conotação de cientista investigador da sociedade. Dessa maneira, o fazer-se professor-pesquisador, enquanto sujeito que produz e transmite conhecimento, requer considerar e compreender o processo formativo amplo e complexo que perpassa a trajetória profissional docente, considerando-o como sujeito social e político, que interfere na sociedade e dela recebe suas influências.

Com o objetivo de refletir sobre as experiências formativas significativas que compõem a constituição do professor-pesquisador universitário é que construímos esse texto. Agregando também, como elementos importantes e expressivos a essa reflexão, o significado e relevância da relação do professor-pesquisador com o seu grupo de pesquisa e o papel da teoria na sua formação de sujeito produtor e transmissor de conhecimento.

Com estas intenções, o presente texto contempla, na primeira parte, uma discussão de cunho mais teórico, embasando a reflexão de docência do ensino superior e de professor-pesquisador como produtor do conhecimento consciente de seus saberes e fazeres. Na segunda parte, temos a explicitação dos aspectos metodológicos da pesquisa e na terceira parte, as considerações de professores-pesquisadores de uma universidade pública brasileira e suas reflexões sobre as experiências de pesquisa e suas formações como pesquisadores.

1. O docente do ensino superior, seus saberes e fazeres: a arte e o desafio de ser professor-pesquisador

Ser professor é mais do que desempenhar uma função ou ser um executor de tarefas pré-escritas. Ser professor é também ser o protagonista da ação do ensino, o problematizador, e trabalhar com o conhecimento de modo a produzi-lo, dando-lhe significado e relevância. Por isso, ao professor também lhe cabe a função de pesquisador. E, o exercício de sua prática, tanto de professor como de pesquisador, na reflexão sobre esta que o docente universitário se vê, diante de posições que o auxiliem na construção, no que tange ao seu fazer e ao seu ser profissional.

Nessa direção, a docência universitária “transcende funções que normalmente lhes são atribuídas [...] o docente realiza várias atividades para as quais não teve formação alguma [...] para o exercício dessa profissão exige-se apenas a formação para a pesquisa em uma determinada área do conhecimento [...]” (CARNEIRO, 2010, p. 101).

No entanto, a prática da docência exige a reflexão contínua sobre o seu fazer, bem como a capacidade da autonomia, do protagonismo e do discernimento por parte dos profissionais. Não se trata somente de ter “conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas” (TARDIF, 2008, p. 248). Nem de entender a docência como um trabalho dado de maneira burocratizada, como um trabalho codificado, com forte racionalidade do ponto de vista da atividade tornar-se metodicamente realizada (TARDIF, 2011).

No entanto, esse desenvolvimento da capacidade de pensar sobre o seu fazer profissional se dá à medida que o docente reconhece que possui saberes que lhe são específicos dessa complexa atividade profissional. Assim, esses saberes docentes são “o conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e percepções que compõe a capacitação do sujeito para um tipo de atividade profissional” (CUNHA, 2003, p. 368).

Podemos, portanto, caracterizar esses saberes profissionais dos professores conforme as definições dadas por Tardif,

Quadro 1 - Caracterização dos saberes profissionais dos professores

Saberes dos Professores	Características dos saberes
São temporais	*Adquiridos através do tempo, em 3 sentidos: - Imersão no campo: história de vida e história escolar, - Primeiros anos são marcantes: estruturação da prática profissional - saber experiencial, - Carreira faz desenvolver: dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional.
São plurais e heterogêneos	*Em três sentidos: - Provém de diversas fontes, - Não formam um repertório de conhecimento unificado – em função de vários objetivos a atingir, - Unidade pragmática – a serviço da ação/significado e utilidade.
São personalizados e situados	- Não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores. - Trabalho na interação humana – contar consigo mesmo. - Trabalho numa situação particular – a qual devem atender – saberes construídos pelos atores em função do contexto de trabalho.

Fonte: Adaptado de Tardif (2000).

Dessa forma, os professores constroem seus saberes a partir das vivências em diferentes espaços sociais e no decorrer da sua vida. Os saberes dos professores, conforme Tardif (2008), são oriundos, portanto, da formação profissional, são saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Adquirem esses saberes através dos conhecimentos pessoais, escolares, provenientes da sua formação profissional, dos programas e manuais escolares e da própria experiência do trabalho docente, dito de outra forma, aqueles que resultam da própria história de vida do sujeito, do seu processo de escolarização, da sua prática e socialização profissional.

Ressaltamos que o docente do ensino superior assume a função de pesquisador e professor. Assim, o profissional da educação é chamado a realizar pesquisas que ultrapassam a pesquisa sobre a sua prática docente em sala de aula, chegando, na maioria das vezes, nem mesmo a contemplá-la já que ser pesquisador do nível superior da educação brasileira assume uma conotação de cientista investigador da sociedade.

Cabe ao profissional, antes e juntamente a esse processo, no exercício da sua docência, a função e a atividade da pesquisa. Partindo do pressuposto de que pesquisar é gerar novos conhecimentos ou, ainda, refutar um conhecimento já existente, nesse sentido, podemos afirmar que a pesquisa ocorre em todas as fases da vida.

No entanto, há saberes mais específicos dessa atividade, que exige,

desse multiprofissional envolvimento em uma série de atividades que vão desde a captação de recurso, passando por gerenciamento desses recursos, coordenação do pessoal envolvido no projeto de pesquisa até a publicação final do conhecimento produzido [...] isso não se aprende no doutorado. Aprende-se com a prática, com o colega mais experiente [...] (CARNEIRO, 2010, p. 103).

Para entender a importância do professor-pesquisador como sujeito, precisamos considerá-lo a partir das suas experiências formativas, nos mais diferentes espaços político-sociais, onde se leva em conta que o professor-pesquisador está inserido numa sociedade da qual ele influencia e é influenciado diante do seu agir político. Dessa maneira, este professor-pesquisador possui experiências que já lhe foram marcantes nesta caminhada de profissional do ensino.

A formação do sujeito professor-pesquisador aqui pode ser entendida, pelo que diz Oliveira (2006, p. 352), sobre os processos formativos de um professor que “não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor [...], mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes”. E ainda, conforme essa autora, “já nestas experiências, construímos uma concepção de docência, de bom professor ou de uma experiência negativa da docência” (p. 352).

Assim, a trajetória de formação precisa ser considerada como o “percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que a pessoa do professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos aos quais interage” (ISAIA, 2003, p. 370).

Cabe aqui a colocação de formação social e política do professor-pesquisador associada à humana formação que, nas palavras de Cunha (2006, p. 353), esta nos remonta ao tempo dos gregos, quando “na compreensão de cidade educativa presente na Paidéia em que das virtudes da polis depende a formação dos cidadãos”. Citando Arroyo, Cunha (2006) nos diz que este autor,

toma esse referente para destacar uma compreensão de formação que extrapola a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados [...] “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente. É a sociedade educativa que educa e humaniza. Se a cidade educativa depende da virtude de cada um, a Paidéia nos aponta para algo mais radical: da humanização do mundo, pois das virtudes da polis depende a formação dos cidadãos”. Envolve a cultura, os valores, as representações coletivas, as normas, os papéis atribuídos aos homens e às mulheres, às crianças e aos jovens (p. 353).

O processo formativo de uma cidadania democrática envolve produção de conhecimento, numa perspectiva de reinvenção do mundo, em que o movimento do pensamento na captura da historicidade da condição humana considera que os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais não são considerados processos absolutos e inexoráveis. O espaço da indeterminação, da liberdade é constituinte da nossa experiência no mundo, pois somos seres produtores de possibilidades, de imaginação, de alargamento da nossa própria condição humana, como subjetividades coletivas e individuais capazes de imaginar outros mundos.

Temos, portanto, uma compreensão mais complexa de formação que considera a humanização do mundo para uma convivência harmoniosa entre os seres vivos e não-vivos que, colocando a íntima relação do mundo ao sujeito, ultrapassa uma visão bipolar e antropocêntrica. Esta concepção de humana formação ou, podemos dizer, de formação entendida como processo que se desenvolve em meio a esses espaços e contextos, que por considerar o mundo, a política, é também uma formação política. Ainda, para Cunha (2006),

Articula-se com a dimensão freireana em que “a consciência do mundo e a consciência de si crescem juntas e em razão direta; uma é a luz interior da outra, uma comprometida com a outra” [...]. A compreensão da humana formação constrói novas subjetividades que interferem no conhecimento produzido sobre formação docente, incluindo uma dimensão cultural e coletiva (p. 353).

Considerar, assim, a humana formação, a socialização política, a partir das experiências formativas constitutivas do sujeito professor-pesquisador é pensar que a pesquisa que esse sujeito realiza na universidade deva ser significativa tanto para quem a faz quanto para a sociedade que desfruta de sua utilização, sendo essa atividade da pesquisa também de caráter humano, não só de caráter econômico e mercantil.

Conforme Genro (2002), a Universidade, como um espaço público educativo, por meio de seus diferentes sujeitos, pode contribuir para a constituição de uma sociedade mais justa e solidária,

[...] a comunidade universitária precisa refletir sobre os processos educativos/pedagógicos no sentido de uma formação socializadora, contribuindo na construção e reconstrução da cultura, através de processos ativos, sinalizadores da dignidade humana na sua totalidade (p. 29).

E, entendendo a Universidade como o *locus* privilegiado da atividade da pesquisa, como um dos espaços significativos na articulação entre os conhecimentos da experiência em sala de aula e os conhecimentos acadêmicos já formalizados, temos, conforme Santos (2010), que a Universidade,

talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas (p. 225).

Um professor-pesquisador não poderá assim, apenas reproduzir conhecimento, ele deverá ser capaz de elaborar novos conhecimentos, novos conceitos e novos métodos de ação. Nesse sentido, sempre estará inovando e melhorando a qualidade do ensino, porque é capaz de refletir sobre a própria prática, consegue indagar e analisar o que faz e o que produz. Ensino e pesquisa, portanto, podem e devem andar articulados na dinâmica do ser/fazer docente.

Nesse contexto universitário, o professor pesquisador é desafiado a realizar um trabalho de pesquisa onde reflita sobre suas orientações e conduções no trato das questões a serem pesquisadas. Refletir, portanto, com seus saberes e fazeres a fim de conhecer com mais profundidade sua prática profissional. Leite (2008) nos indica que,

Nós, docentes da Universidade, estamos expostos a muitas influências sobre o nosso fazer [...] das avaliações reguladoras e do controle [...] constituem a face aberta das construções capitalísticas e de mercado que vêm redesenhando nossas instituições por dentro e incidindo sobre nossa produção de pesquisa (p. 89).

Nessa perspectiva, cabe “aos docentes inovar, buscando uma qualidade epistemológica nova para seus fazeres” (LEITE, 2008, p. 89) e para isso, essa autora sugere uma alternativa que é a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Esta qualidade epistemológica para Leite (2008) se dá na busca de um projeto de Universidade que se inicia no trabalho do docente: a necessidade da existência de um projeto, a inserção do docente desempenhando um papel de intelectual público e o embasamento da sua formação, com vistas à produção do intelectual público, passe, portanto, pela construção de uma qualidade epistemológica para a docência.

A qualidade da investigação, da prática da pesquisa, pode contribuir nesse processo de construção de universidade, de ensino e quiçá, de sociedade. Nessa direção, Garcia (2002, p. 71) nos coloca que “*la investigación es un motor de calidad. Pero como es una función universitaria, afecta a la calidad de la instrucción universitaria. Por ello, es preciso evaluar y mejorar la calidad de la investigación que procede y a su impacto*”.

O professor-pesquisador, diante dessa busca por uma qualidade epistemológica, por conseguinte, deve considerar, ao realizar suas pesquisas, que ele seja *produtor* de saberes e não *consumidor*. Contudo, há certa dificuldade em conceber um saber científico necessário a uma formação docente, que ultrapasse as prerrogativas de uma ciência moderna, positivista, monolíngua e paroquialista, visto que, conforme Santos (2010), esta ciência dita moderna, do século XVIII e XIX, não tem respondido satisfatoriamente às necessidades da sociedade contemporânea e tem com isso, diminuída a sua confiança epistemológica no modo de pensar e fazer ciência.

Para este e outros tantos autores, este padrão moderno de se fazer ciência, provém de um modelo de racionalidade do século XVI, das ciências naturais e é um modelo de racionalidade que por ser global, se torna totalitário, hegemônico e discriminatório. Do mesmo modo, dita os princípios epistemológicos e regras metodológicas que definem o que vem a ser ou não científico ou racional e, por consequência, exclui tudo o que denomina não-científico ou irracional.

Portanto, diante dos conflitos, demandas e necessidades de se produzir uma educação de qualidade, ao professor-pesquisador impõe-se uma nova postura pedagógica, didática e científica que lhe confere uma necessidade de saber ler e interpretar uma ecologia de saberes que permitam agregar conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência *activa* de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo a partir de uma valorização,

tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2008, p.70).

Moraes (2001) apresenta que a realidade da escola nos dias atuais, a política do conhecimento que a envolve, a matriz cognitiva que se põe em jogo e a serviço do mercado, não podem abdicar de uma perspectiva teórica crítica que leve em conta a diversidade de saberes no mundo e suas relações com as realidades concretas e que estas as apreendam em suas determinações concretas.

Por isso, a importância da teoria no trato com a pesquisa que considere a reflexão de ordem mais complexa. Moraes recomenda que essa teoria do professor-pesquisador “envolva a compreensão, não de uma sociedade civil pretensamente apaziguada, mas, ao contrário, processual, complexa, diferenciada, espaço de luta pela justiça e intervenções sociais. Uma sociedade civil da qual a escola é componente essencial” (2001, p. 19).

É este, portanto, o desafio do professor-pesquisador ao realizar suas pesquisas: transcender em muito uma discussão meramente empírica ou a simples descrição dos fenômenos referentes à pesquisa, mas, antes de tudo, realizar um grande debate filosófico e científico na contemporaneidade (MORAES, 2001).

Esse debate precisa ser capaz de articular uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010), uma forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento. Assim, o professor-pesquisador, como construtor e intérprete dessas formas de conhecimentos, deve oferecer uma *igualdade de oportunidades* às diferentes formas de saber para a construção de *um outro mundo possível*, ou seja, de uma sociedade mais justa e mais democrática, pautando-se nas diversidades e pluralidades existentes no contexto sócio-educacional do qual ele também faz parte.

Por tudo isso, é significativo, ao se falar em professor-pesquisador, considerar a importância da teoria e como esse sujeito a compreende, bem como perpassa por sua formação profissional e sua socialização política, a fim de compor, quem sabe, uma docência mais significativa a todos os envolvidos no espaço da Universidade.

2. A metodologia da pesquisa

Como aporte metodológico, esta pesquisa parte do pressuposto, na humildade de investigação, que o conhecimento é aproximado e em constante movimento de construção e reconstrução. Concebemos pesquisa como “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2010, p. 16) e partimos da pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p. 21).

Assim, esse conjunto de fenômenos humanos será entendido aqui, conforme a referida autora, “como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Ibidem).

A fim de atender ao objetivo de refletir sobre as experiências formativas significativas que compõem a constituição do professor-pesquisador universitário como fonte de informação primária, a entrevista semiestruturada é entendida como “uma conversa a dois [...] com o objetivo de construir informações pertinentes para o objeto da pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objeto” (MINAYO, 2010, p. 64). É caracterizada por semiestruturada, devido ao fato de “combinar perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (Ibidem).

Com o intuito de compreender e analisar as falas dos sujeitos, interpretamos os dados obtidos a partir das categorias que emergiram nas/das entrevistas: experiência, formação e grupo de pesquisa. Apresentamos, nesse estudo, análises parciais dessa construção, com o enfoque de uma compreensão possibilitada pela análise textual discursiva que é “análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos” (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 7).

3. Algumas revelações sinalizadoras da constituição de si: o que dizem os professores-pesquisadores sobre suas experiências formativas

Os sujeitos dessa pesquisa compõem o quadro docente de uma universidade pública estadual brasileira⁵, são professores-pesquisadores da área de ciências humanas/educação e integram as linhas de pesquisa formadas nessa área, através dos seus grupos, realizando projetos de pesquisa na instituição.

Desse modo, realizamos as entrevistas com esses sujeitos, professores-pesquisadores, entendendo que constituir-se como docente requer pensar sobre a formação profissional e como esta colaborou com a ação docente universitária. Porém, é preciso entender que esse professor “é um sujeito em movimento na prática, situado em uma prática social mais ampla e em múltiplas relações e determinações de contexto sociocultural e profissional” (FERNANDES E MENETRIRT, 2002, p. 177).

5 Instituição de Ensino Superior Pública, estadual, localizada no centro oeste brasileiro, com 13 campus universitários, mais de 30 cursos de pós-graduação, 60 cursos de graduação e aproximadamente 22.550 alunos.

Por isso, temos que,

os professores, como sujeitos ativos, são responsáveis pelas ações formativas, por eles mesmos ativadas, a partir das atividades interpessoais, envolvendo alunos, colegas e comunidade na qual vivem, tendo por horizonte os contextos institucionais específicos em que atuam. Assim, os processos formativos não se esgotam nos professores, mas precisam ir, em direção à qualidade da formação que os alunos recebem e reverter em benefícios à comunidade mais ampla em termos de melhorias educativas, tecnológicas, científicas e artísticas (ISAIA, 2003, p.243).

Em relação ao processo formativo dos professores entrevistados, construímos as seguintes informações:

Quadro 2 - Perfil da formação profissional docente

Sujeito	Formação inicial	Formação <i>latu sensu</i>	Formação <i>strictu sensu</i>
A	Pedagogia	Supervisão Escolar e Educação Continuada	Mestrado em Educação. Atualmente doutoranda em linguística.
B	Educação Física	Educação Física Infantil	Mestrado em Educação. Atualmente doutorando em educação.
C	Pedagogia Supervisão Escolar	Alfabetização	Mestrado em Educação. Doutorado em Educação.

Fonte: Construído a partir da coleta de dados da pesquisa de campo realizada numa universidade pública, entre os meses de abril e maio de 2012.

Entendemos que o processo formativo, aqui apreendido no seu desenvolvimento formal, através das qualificações obtidas nos cursos de pós-graduação, ainda está sendo vivenciado pelos respondentes, já que dois deles se encontram em fase de doutoramento. Assim, quando questionados sobre sua formação de pesquisador ou formação para a pesquisa, todos eles colocaram que a formação ocorreu e tem ocorrido, de forma mais acentuada, na realização desses cursos de mestrado e doutorado. Contudo, eles colocam que a fase da graduação foi um primeiro contato importante nesse processo que também marcou a iniciação para a pesquisa.

Nesse sentido, o respondente A coloca que mesmo com a pesquisa da graduação, é durante a formação *strictu sensu* que essa atividade se acentua: *quando você se dá conta como pesquisador que você tem resultados a apresentar aí você vai em busca.*

O entrevistado B também destaca sua graduação, enquanto primeiro contato com pesquisa e o seu tema de estudo estar sempre voltado ao centro de seu interesse de pesquisa, que, no caso, é a criança e os espaços pelos quais vivencia sua aprendizagem. Por isso, ao refletir sobre esse processo afirmo que: *consegui caminhar bastante, se pensar nesse processo, desde a minha graduação até hoje.*

Mesmo assim, esse respondente ainda se entende como em constituição e aprendizado. E salienta que *a instituição em si, ela, falando de mim, ela tem me ajudado a aprender a pesquisar, que é uma aprendizagem contínua, quer dizer, eu não posso dizer que eu sou um pesquisador que tenha uma larga experiência de pesquisa, eu venho tentando me constituir durante as pesquisas e aprender fazendo pesquisa.*

Já o respondente C destaca um momento que lhe foi importante: o retorno à universidade após o momento da qualificação,

de alguma forma [...] foi um processo, da formação que você sai da universidade, do pós-graduação, com uma visão de uma pesquisa que você fez e tinha banca, você tinha, aquele acúmulo pra fazer, que é um processo importante né. Quando você volta pra universidade, você volta sozinha. Então, é... começa, com quem eu posso dialogar? Quem acredita nessa universidade que eu acredito? O que as pessoas estão fazendo lá que eu posso colaborar, posso entrar, posso me apaixonar... enfim...

No que diz respeito às ações, as atividades como pesquisador na instituição, destacamos que todos eles são líderes de grupo de pesquisas e que possuem sob sua coordenação alguns projetos de pesquisa. Enquanto as práticas experienciais da ação de pesquisador na instituição, os respondentes consideram-se em processo de construção e formação ainda muito recentes. Isso se dá também ao fato de a própria instituição ser *nova*, datando de 1999 sua constituição como universidade.

Assim, os dados abaixo, revelam algumas das atividades já realizadas pelos respondentes, enquanto pesquisadores:

Quadro 3 – Atividades de pesquisa dos respondentes:

Sujeito	Projetos de pesquisa concluídos e sob coordenação dos entrevistados	Total de projetos
A	A influência do uso do computador no processo de memória de jovens, adultos e idosos.	2
	“Um Estudo do Software do Contexto Educacional” período 2005 a 2007. UM projeto interdepartamental: Departamento de Pedagogia / Letras / Matemática - Campus universitário de Sinop/MT- UNEMAT	
B	O tema da diversidade cultural na política educacional do estado de mato grosso: situando a questão entre autonomia local e diretrizes nacionais.	4
	A participação da escola na produção de corpos úteis e dóceis.	
	Brincadeiras: a pluralidade cultural das crianças de Sinop.	
	A Necessidade do Lúdico na Formação Global da Criança.	

C	Grupo de Trabalho Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Campo.	5
	MOPEC - Múltiplos Olhares: interrelações sócio-econômicas e educativas da Pedagogia dos Educadores do Campo e a formação continuada dos educadores do campo na Região Norte de Mato Grosso.	
	MOPEC - Múltiplos Olhares: (inter) relação sócio-econômica e educativas da Pedagogia dos Educadores do Campo.	
	As representações dos educadores infantis e suas implicações na prática pedagógica da educação infantil.	
	Educação Infantil: ação e representação de professores que atuam nas Escolas Municipais de Cáceres e Região.	

Fonte: Construído a partir da coleta de dados, da pesquisa documental, disponibilizados no currículo lattes dos respondentes, entre os meses de junho e setembro de 2011.

As experiências que marcaram essa trajetória de pesquisador, durante a realização desses projetos citados entre outras participações dos sujeitos, as quais foram relatadas, destacam aspectos positivos e desafiadores da caminhada, desde conceitos de cunho mais teóricos de como fazer pesquisa até a questão de entendimento de que a pesquisa está atrelada ao ensino. Assim, quando questionados quanto às experiências que lhe foram marcantes na caminhada como pesquisador, o respondente A coloca que *cada uma tem uma questão, uma experiência, [...] acho que foi o meu primeiro desafio enquanto pesquisadora participante de um projeto... então como fazer a pesquisa como que é isso né.*

Para o pesquisador B.

as pesquisas [...] ajudam a gente a ir se constituindo também, sempre a gente vai se modificando enquanto pesquisador, mas não dá pra eu dizer assim: não, eu hoje, se eu me olho, eu sou um melhor pesquisador, ou melhor pesquisador do que antes, ou sou um bom pesquisador. Tem momentos que a pesquisa mostra que o caminho ta legal e a gente consegue avançar. E tem momentos que parece que a gente dá uma parada e não consegue avançar [...], eu vou me constituindo a medida que eu vou pesquisando. Eu vou aprendendo a fazer pesquisa, de um jeito que é o jeito que eu consigo fazer.

Já para o respondente C, a participação em atividades com pesquisadores *mais experientes* na atividade da pesquisa também é marcante e destaca a orientadora de mestrado e doutorado como uma pessoa fundamental na sua aprendizagem sobre pesquisa. Assim, coloca que *acho que aí esse convívio né, com as pessoas que fazem pesquisa, que tem experiência, então, tudo isso vai formando a gente... o outro, os outros, né, esse enfrentamento que a gente faz e que não pode ser individual, isso que é a grande aprendizagem pra mim, não é individual.*

Em relação ao convívio e ao aprendizado com o grupo de pesquisa, aos encontros do grupo, os estudos que realizam juntos no grupo de pesquisa, um dado revelado pelos respondentes foi a questão de muitos participantes estarem ainda em processo

de qualificação (mestrado ou doutorado) e por isso, no momento, os encontros estão ocorrendo num ritmo diferente do costumeiro. Porém, todos eles destacaram que o retorno dos colegas ao grupo, pós qualificação, tem uma perspectiva ainda mais significativa já que retornarão ao grupo com novas aprendizagens e outras experiências.

Para o respondente A *a relação entre o grupo acho que é uma relação muito boa e destaca a participação de pesquisadores de diferentes áreas como fundamental ao diálogo onde os profissionais que estão junto, eu acho que é uma relação interessante, existe uma troca aí muito grande porque cada um tem uma forma de pesquisar também.*

O respondente B acrescenta ainda que o grupo de pesquisa lhe enriquece no aprendizado

o grupo de pesquisa em si é esse encontro, esse contato que tu tem com os outros, esse debate que tu cria em torno de dados de pesquisa, com um grupo de professores que tem ferramentas diferentes, tem uma preparação diferente e que vê coisas diferentes ou de forma diferentes do que você consegue ver, isso ajuda você a caminhar, e a ver outras possibilidades que tu não via, então eu acho que o grupo é muito importante na pesquisa.

Ainda temos que, para o respondente C, essa diversidade de participação no grupo, como múltiplos olhares, é uma questão que qualifica o debate no grupo: *nossa questão no grupo de pesquisa, que é fazer essa relação dos múltiplos olhares, entrelaçar múltiplos olhares, então a nossa prática, que é uma prática de pesquisa que dialoga com as diferentes ciências da educação, da antropologia, na sociologia, na filosofia faz com que tenham pessoas que aprofundam questões nas mais diversas áreas.*

Temos com isso, informações que nos fazem compreender essa constituição de professor-pesquisador como um constante movimento de aprendizado e que ocorre a todo instante desde sua formação enquanto processo de mestrado e doutorado, no convívio com o grupo de pesquisa, na relação dialógica com as diferentes áreas do conhecimento e nas atividades acadêmicas em geral.

Assim, entendemos que a trajetória profissional desses respondentes “tem se configurado de maneira a inter-relacionarem-se e interagirem [...], as construções teóricas e práticas dizem respeito a um tempo-histórico [...] e essa relação [...] oportuniza a reconstrução de saberes, de práticas e posturas pedagógicas” (SILVA, 2011).

Considerações Finais

O caráter complexo da docência nos leva a uma reflexão sobre uma profissão que recebe influências de um panorama global e que enfrenta ainda muitos desafios e controvérsias. Contudo, o trabalho docente já alcançou alguns avanços provenientes de reflexões e indagações no que cerne a questão profissional.

Há ainda a necessidade de refletir sobre novos referenciais para o trabalho docente, para a formação profissional e para a atuação de todos os envolvidos no sistema educacional, em especial o que cabe ao docente do ensino superior como professor-pesquisador. O

desenvolvimento profissional desse docente é complexo e permeado por conflitos, inseguranças, defesas, certezas e resultados oriundos de um processo construtivo e reconstrutivo, nesse sentido, precisamos entender a docência como algo necessariamente reflexivo, para potencializarmos um movimento educativo de qualidade.

A educação, portanto, tem assim os confrontos resultantes dessa sociedade do conhecimento, onde os elementos da criatividade, da produção, da aplicação e da disseminação do conhecimento frente às exigências, requerem uma preparação para respondê-las, diante de um pensar pedagógico crítico, uma reconstrução dos métodos e técnicas de ensino, bem como dos saberes e fazeres docentes.

Por isso, é necessário considerar a formação do profissional como elemento chave nas discussões, quando se almeja uma qualidade para a educação. Isso pode ser evidenciado a partir das falas dos respondentes que se reconhecem como em movimento de constante aprendizado, tanto como professor quanto como pesquisador, pontuando que o processo de qualificação nos cursos de mestrado e doutorado são momentos marcantes para a formação do pesquisador.

Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico, a formação dos professores e as pesquisas docentes, quando pautados nos princípios da ciência moderna, sem qualquer ação protagonista-reflexiva do seu fazer e saber profissional, vem apenas a reproduzir um paradigma até agora dominante e contribuir, em certo sentido, para cristalização e estagnação do que se compreende por uma epistemologia da prática pedagógica que precisa considerar os elementos da docência originários de suas experiências.

Em relação à prática da pesquisa e a formação de pesquisador, conforme exposição dos respondentes, se faz necessário uma compreensão mais ampla de pesquisa e o significado de sociedade que se quer formar, bem como considerar que essa formação é uma constante e também se dá na prática da atividade de pesquisa, na relação com o grupo e no diálogo com a sociedade em geral.

É preciso, portanto, pensar na formação desses pesquisadores, romper com essa velha forma de pensar e fazer ciência a fim de se obter o que realmente se faz necessário na sociedade humana, uma vida com dignidade para todos. Isso será possível através de uma reflexão profunda e comprometida em busca da construção epistemológica que considere realmente os elementos que compõe o trabalho docente, o saber e fazer do profissional, os envolvidos no processo, ou seja, os seres humanos na sua complexidade, nos seus contextos de vida, que articule e que considere os diferentes saberes.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. **Palestra realizada no ciclo de debates sobre o futuro da universidade.** Instituto Latino-americano de Estudos Avançados (ILEA) da UFRGS, 2019.

CARNEIRO, M. H. da S. Trabalho docente e saberes experienciais. In: VEIGA, I. P. A. e VIANA, C. M. Q. Q. (Orgs.). **Docentes para a educação superior: Processos formativos.** (p. 101-113). São Paulo: Papyrus, 2010.

CUNHA, M. Saberes docentes. In: MOROSINI, M. C. *Et Al.* (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

CUNHA, M. I. Humana formação. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. v. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

FERNANDES, C. e MENETRIER, M. Prática pedagógica, saberes e a produção de significados. In: GARRIDO, S.; CUNHA, M. I. da e MARTINI, J. G. (Orgs.) **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

GARCIA, A. E. Los caminos de la universidad. In: GARRIDO, S.; CUNHA, M. I. da e MARTINI, J. G. (Orgs.) **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

GENRO, M. E. H. Universidade mercantilismo e cidadania. **Revista Textual**. Nov. 2002. P. 29-34.

ISAIA, S. M. de A. Formação do professor do ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, M. C. *Et Al.* (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

LEITE, D. Qualidade epistemológica nas práticas docentes informadas pela ação da pesquisa. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERS, E. e BONIN, I. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores**. (p. 89-101). Porto Alegre: EdPUCRS, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

MORAES, M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, Braga/Portugal, n. 14, 2001.

MORAES, R. e GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, V. Processos formativos. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – Glossário**. Vol. 2. Brasília: Inep/Mec, 2006.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. B. de S. A universidade no século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: S/E, 2008.

SILVA, R. T. dos P. da. **As contribuições de Paulo Freire em minha trajetória acadêmica e profissional.** Ijuí: Unijuí-anais do evento XIII Fórum de estudos leituras de Paulo Freire, 2011.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, M. 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.** Jan/Fev/Mar/Abr. (13), 2000. P. 5-24.

AS REDES DE COLABORAÇÃO CIENTÍFICA NO ESPAÇO DA PÓS-GRADUAÇÃO

Roberta Santos Azambuja dos Santos

Mariângela da Rosa Afonso

Otávio Ávila Pereira

Considerações Iniciais

O processo de produção científica, atualmente, se configura por meio de associações, negociações e estratégias que acabam por interligar uma série de elementos, distanciando-se da concepção da imagem do pesquisador isolado. A capacidade de formar equipes eficientes de trabalho e o avanço das tecnologias de informação vêm proporcionando um aumento no número de estudos e publicações compartilhadas. Atualmente, é possível observar um aumento no número de trabalhos científicos compartilhados, impulsionados, principalmente, pelas facilidades de comunicação e rapidez no intercâmbio de informações (SILVA, 2002; MAIA, 2008; MAIA; ZANOTTO; CAREGNATO, 2011).

Os estudos sobre redes sociais, em linhas gerais, possibilitaram a construção de um entendimento inovador da sociedade, ultrapassando propostas tradicionais, em que as relações sociais são estabelecidas por meio dos papéis instituídos e das funções que lhes correspondem. Sob outro olhar, o conceito de redes sociais permite uma compreensão da sociedade a partir dos vínculos relacionais entre os indivíduos, reforçando suas capacidades de atuação, compartilhamento, aprendizagem, captação de recursos e mobilização (MARTELETO, 2010).

Marteleto (2010), sinaliza em seu estudo que em meados de 2000, dois focos de pesquisa passam a se manifestar de forma expressiva: (a) os estudos, associando à cientometria ao conceito de redes sociais para analisar as redes de pesquisadores e de colaboração na ciência, em sua maior parte empregando a análise de coautorias; (b) as pesquisas dedicadas ao desenvolvimento socioeconômico local e à inovação, com ênfase nos arranjos produtivos locais e às redes sociais de empresas e atores políticos, sociais e econômicos. Para essa autora a rede social pode representar primeiramente, o espaço comunicacional no qual se produzem formas diferenciadas de ações coletivas, de expressão de identidades, conhecimentos, informações e culturas. E em sua segunda representação, pode indicar mudanças e permanências nos modos de comunicação e transferência de informações, nas formas de sociabilidade, aprendizagem, autorias, escritas e acesso aos patrimônios culturais e de saberes das sociedades mundializadas (MARTELETO, 2010).

O campo da Educação Física brasileira, sinalizado por Lazzarotti Filho *et al* (2012), está aberto e em construção, criando possibilidades de estruturação de novas práticas de pesquisa, incorporando outras formas de pensar a produção e as fronteiras da ciência e do conhecimento. Portanto, diante das questões acima abordadas o presente estudo objetivou analisar a configuração da produção do conhecimento no campo da Educação Física a partir

das redes de colaboração científica do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (PPGEF/UFPEL).

A relevância do estudo advém da possibilidade de retratar a configuração atual da produção científica e redes de colaboração do programa. Nesse sentido este artigo contempla parte de uma tese de doutorado que busca investigar e aprofundar a construção e as estratégias de produção do conhecimento (Santos, 2019), visto que o pesquisador isolado deixou de existir e alguns estudos Maia e Caregnato (2008); Maia, Zanotto e Caregnato (2011), Sonnenwald (2008); Job e Freitas (2010); Maia (2006) aprofundaram e destacaram esta temática.

1. Buscando compreender as novas estruturas de Pesquisa

As Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), e suas novidades aos processos de comunicação e divulgação da ciência, aliados à ampliação de eventos científicos, a facilidade na comunicação, e o desenvolvimento de meios de transportes mais rápidos e econômicos facilitam o trânsito de pesquisadores e a troca de ideias e informações (Ferreira e Caregnato, 2014). O acesso à internet e as redes sem fio, permitindo comunicação via computador, ampliou as possibilidades para que os cientistas colaborem entre si, independentemente da distância física entre eles. A escrita colaborativa e o desenvolvimento de softwares para esse fim facilitam o trabalho em equipe (VANZ; STUMP, 2010).

A colaboração científica representa um fenômeno complexo que proporciona o compartilhamento de atividades no sentido de atingir objetivos comuns, incluindo elementos como a revisão pelos pares, sistemas de recompensas, colégios invisíveis, paradigmas científicos, políticas científicas nacionais e internacionais, bem como normas disciplinares e acadêmicas que atuam como mediadoras e reguladoras dos processos de colaboração (SONNENWALD, 2008).

O estudo de Job e Freitas (2010) sobre um Programa de Pós-Graduação em Educação Física obteve alguns resultados com relação à colaboração: um professor produtivo não necessariamente é colaborativo; existe uma colaboração muito intensa no que diz respeito à produção de artigos periódicos científicos entre professores e colaboradores (externos e alunos); e alguns professores, não colaboram diretamente entre si, significando uma baixa colaboração institucional entre os docentes do programa, concentrando mais sua produção com alunos de grupos de pesquisas e colaboradores externos.

O conhecimento científico, de acordo com Maia (2006) é o resultado do trabalho dos sujeitos que nele atuam, examinando essa questão sob a perspectiva das comunidades científicas. A comunidade científica é tratada a partir dos mecanismos de comunicação (publicação e citação) e de colaboração (redes de coautoria). Recorreu-se a figura 1, construída por Maia (2006) em sua tese de doutorado para explicitar a estruturação de uma comunidade científica.

Figura 1. Estruturação de uma Comunidade Científica.



Fonte: MAIA (2006).

Outro aspecto determinante no aumento do número de estudos e publicações compartilhadas recai no fato que as universidades brasileiras vivem em um momento de estresse quantitavista, no qual docentes e pesquisadores estão sendo avaliados pelas métricas de sua produção bibliográfica, como indicadores de avaliação, em que os artigos passam a ter o maior valor, bem como os programas de pós-graduação que são classificados pela produtividade docente e discente (LEITE *et al*, 2014).

As instituições de Ensino Superior e, mais especificamente, os programas de pós-graduação no Brasil, apresentam dois papéis fundamentais em sua constituição, o primeiro consiste em ser um *lócus* de produção do conhecimento científico e o segundo como de formadora de pesquisadores (MAIA, 2006).

No campo da Educação Física isso não é diferente. Os estudos de Rombaldi e Rigo (2011), e Quadros, Afonso e Ribeiro (2013) apontam que a discussão da temática da produção do conhecimento no âmbito dos programas de pós-graduação não é recente. Outra pesquisa de Afonso (2003) já sinalizava que no cotidiano universitário, ao invés de serem privilegiadas ações conjuntas e integradas, principalmente pela facilidade que temos de buscar e trocar, decorrente do avanço das TICs ainda existem situações de isolamento dos pesquisadores e falta de interlocução entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que disseminam o conhecimento produzido.

2. Contornos Metodológicos

Optou-se por realizar um estudo de caso, que deve ser uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001).

Uma investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um

formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001).

O objeto de investigação foi o Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFPel, tendo em vista a necessidade de se conhecer mais profundamente as redes de colaboração do programa, como se configuram, como se efetivam as redes entre docentes, bem como suas estratégias e critérios de produção científica. Dessa forma, a população investigada, foram os docentes vinculados ao PPGEF/UFPel, no período compreendido de 2012-2018, onde constatou-se que este Programa, possui 21 docentes, sendo que 23,9% são do gênero feminino e 76,1% do gênero masculino, apenas 9,52% dos professores têm até 35 anos, 66,66% estão na faixa etária entre 36 e 55 anos e 23,82% já estão com mais de 55 anos, também encontramos que analisando a formação acadêmica docente, 61,9% possuem doutorado e 38,1% já concluíram o pós-doutorado. A maioria dos docentes, 95,4% são professores efetivos do programa.

Foram construídos dois eixos de investigação: o primeiro corresponde à análise documental dos registros do programa, disponibilizados no site da UFPel, das informações do relatório da Plataforma Sucupira e em uma busca na Plataforma Lattes. A partir do currículo Lattes dos docentes e da identificação de suas respectivas linhas de pesquisa e área de concentração, foram avaliadas suas produções bibliográficas, representadas pelos artigos completos publicados em periódicos.

A Plataforma Sucupira é uma importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações, e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A Plataforma tem o intuito de disponibilizar em tempo real e com transparência as informações, processos e procedimentos que a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica. Esta base de dados também pode ser utilizada para coletar informações, realizar análises e avaliações.

Já a Plataforma Lattes integra quatro projetos distintos: a) o Currículo Lattes; b) o Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil; c) o Diretório de Instituições e d) o sistema gerencial de fomento. O Currículo Lattes é o componente da Plataforma Lattes desenvolvido para o CNPq e utilizado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), CAPES/MEC e por todos os atores institucionais bem como pela comunidade científica brasileira como sistema de informação curricular.

O segundo eixo investigativo corresponde a uma análise das redes gráficas com a utilização do software Ucinet, que é um programa para Windows, desenvolvido desde o início dos anos de 1980, especializado na análise de dados provenientes de redes sociais e permite visualizações dos dados sociais na rede *Netdraw*. Possui diversas ferramentas para o desenvolvimento de estatísticas e demonstrações integradas a sua plataforma, que possibilitam a transformação de dados angariados a partir das redes, em visualizações gráficas de rápida consulta e leitura.

Estudos de Maia e Caregnato (2008); Maia, Zanotto e Caregnato (2011); Job e Freitas (2010) e Lazzarotti Filho *et al* (2012), relacionados as redes colaborativas utilizaram o Ucinet para suas análises. Exemplificando a escolha metodológica, cita-se a pesquisa de

Maia (2008) alicerçada na técnica bibliométrica sobre as redes de colaboração científica entre os professores do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas. Outra investigação de Lazzarotti Filho *et al* (2012), produzida no campo da Educação Física, reporta-se a veiculação e *modus operandi* do conhecimento em oito revistas da Educação Física no Brasil, também utilizando este software com o objetivo de analisar as redes sociais.

Para a construção das redes gráficas do programa, por meio do software Ucinet, foi necessário primeiramente fazer um levantamento das colaborações de cada docente com seus respectivos pares, no período entre 2012 a 2018 com os dados extraídos da Plataforma Lattes. Posteriormente os dados foram lançados em uma tabela no software Excel, numerados de 1 a 21 e transportados para programa acima citado, que gerou a rede colaborativa do PPGEF/UFPel.

Cabe ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da ESEF/UFPel, através da Plataforma Brasil, sob o parecer nº 2.795.345 em 01 de agosto de 2018. A identidade dos participantes foi mantida sob sigilo, evitando assim, qualquer tipo de constrangimento.

3. Resultados e discussão

Primeiramente, estão apresentados os resultados referentes ao PPGEF/UFPel extraídos do site do programa, da Plataforma Sucupira e da Plataforma Lattes, sinalizando a trajetória do programa e sua atual configuração. No segundo eixo estão disponibilizados os resultados gráficos das redes de colaboração, através do software Ucinet.

O programa teve seu início em 2007, após uma forte política institucional de qualificação docente, a busca por melhorias na infraestrutura, o fortalecimento do curso Lato Sensu e a implementação de uma Política Pedagógica, que propiciasse para o docente atuar no âmbito do ensino, pesquisa e extensão (ROMBALDI; RIGO, 2011).

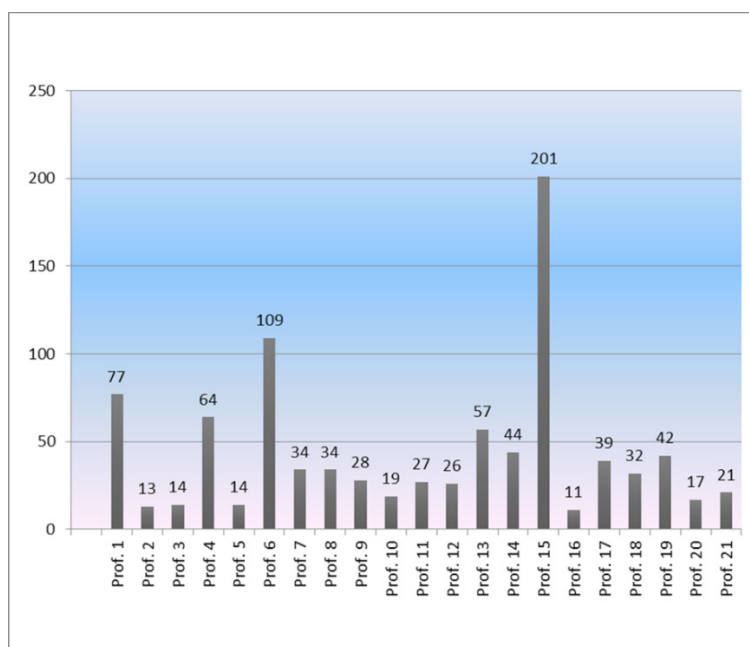
Essas medidas estratégicas levaram à criação de uma cultura curricular na qual também o ensino na graduação fosse visto como um campo fértil para a iniciação científica e a produção do conhecimento (ROMBALDI e RIGO, 2011). No ano de 2014, após a consolidação do curso de mestrado, percebeu-se a necessidade de investimento e ampliação do PPGEF/UFPel, culminando na criação de um curso de doutorado.

As expectativas deste programa estão alicerçadas em formar recursos humanos em nível de Mestrado e de Doutorado; formação de professores de Educação Física e profissionais de áreas afins para atuarem como docentes no Ensino Superior; qualificação de profissionais de diferentes áreas para possíveis investigações com diferentes metodologias científicas; fomentar uma qualificação de mestres e doutores que sejam capazes de implementar projetos e investigações científicas que contribuam para o avanço científico e acadêmico da Educação Física brasileira e a formação de pesquisadores que atuem com as áreas de epidemiologia da atividade física, desempenho humano e metabolismo, exercício físico para a promoção de saúde, formação profissional e prática pedagógica, comportamento motor e estudos socioculturais do esporte e saúde (CAPES, 2018).

Hoje, o Curso conta com 21 docentes, destes, 13 atendem a área de Biodinâmica do Movimento Humano, com as seguintes linhas de pesquisa: Epidemiologia da Atividade Física, Desempenho e Metabolismo Humano e Exercício para a Promoção da Saúde. A área de Movimento Humano, Educação e Sociedade, conta com 11 professores, divididos nas seguintes linhas: Formação Profissional e Prática Pedagógica, Estudos Socioculturais do Esporte e da Saúde e Comportamento Motor. Cabe destacar que alguns docentes atuam nas duas áreas de concentração e em mais de uma linha do programa. Atualmente apresenta Conceito 4 (CAPES, 2018).

O gráfico 1 representa a produção científica dos docentes no período de 2012 a maio de 2018, contemplando a produção total de artigos científicos publicados em periódicos.

Gráfico 1. Produção Científica dos Docentes do Programa no período de 2012-2018.



Fonte: Os autores.

De acordo com os dados coletados na análise documental dos currículos, os docentes pesquisados dividem-se em duas áreas de concentração do programa. Os sujeitos vinculados à Área de Concentração de Biodinâmica do Movimento Humano são aqui referidos pelos números: 1,2,4,5,6,7,8,9,13,14,15,17,19,20,21. Os professores vinculados à Área de Concentração Movimento Humano, Educação e Sociedade estão representados pelos seguintes números: 2,3,5,9,10,11,12,15,16,18,19,20. Cabe ressaltar que alguns professores atuam nas duas áreas de concentração do programa.

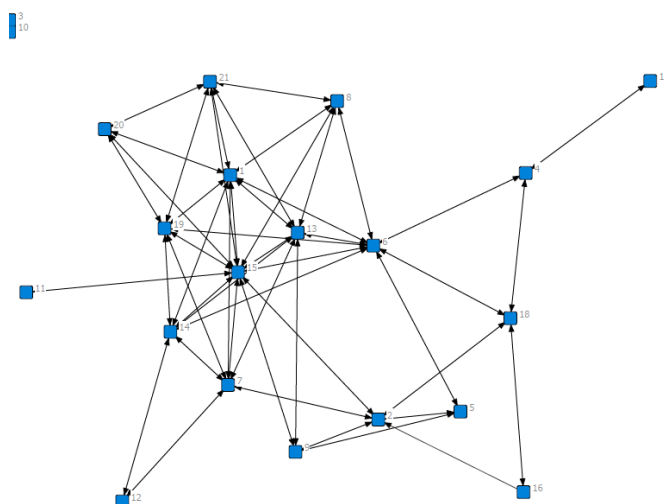
Destaca-se que os professores com maior número de publicações estão vinculados à Área da Biodinâmica do Movimento Humano e/ou atuam nas duas áreas, significando uma maior aproximação entre diferentes espaços do conhecimento.

A produção docente do programa apresenta-se da seguinte forma: 28,57% publicaram até 20 artigos; 38,11% publicaram de 20 a 40 artigos; 23,80% publicaram de 40 a 80 artigos

e somente 9,52% publicaram mais de 100 artigos no período analisado. Pode-se afirmar que um dos motivos que promove a busca por aumento da produção científica se deve a inserção e expansão dos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (QUADROS; AFONSO; RIBEIRO, 2013).

O levantamento da produção docente foi necessário para a elaboração da planilha no Excel, e posterior inserção no software Ucinet, gerando a figura 2.

Figura 2. Representação Gráfica gerada pelo Ucinet, da Rede Colaborativa do PPGEF/UFPeI



Fonte: Os autores.

Retomando a representação gráfica gerada a partir do Ucinet, pode-se dizer, com relação a figura 2, que cada número corresponde aos docentes vinculados ao programa, e que cada nó corresponde a uma conexão entre eles. Esta conexão entre os docentes é estabelecida ao publicarem algo em comum, que no caso deste estudo analisou os artigos publicados.

A posição dos docentes no gráfico, revela o nível de colaboração. Com os dados referentes à busca na Plataforma Sucupira pode-se verificar que os professores 1, 2, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 17, 21 atuam somente na área de Biodinâmica do Movimento Humano. Já os professores 3, 10, 11, 12, 13, 16, 18 atuam somente na área de Movimento Humano, Educação e Sociedade. E os 5, 9, 15, 19, 20 atuam em ambas as áreas de concentração do programa.

Os nós das redes sociais medem-se de acordo com o grau de centralidade na rede, ou seja, o “grau nodal”, que é equivalente ao número de ligações que o sujeito recebeu. Por exemplo, se em uma rede o professor possui dez ligações, seu grau de centralidade é dez (JOB; FREITAS, 2010).

Baseado na representação gráfica do Ucinet, o grupo de docentes 2, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18 e 20 estabelecem suas redes de colaboração, mas de forma muito restrita, somente com até cinco docentes do programa, por isso estão mais distantes do centro da

rede. Em contrapartida, é possível verificar que os docentes 1, 6, 7, 13, 14, 19 e 21 efetivam mais suas redes de colaboração estando bem próximos do docente 15, que se caracteriza como o docente que consegue estabelecer mais parcerias de publicações de artigos com seus colegas, o que representa mais de 50% de parcerias com os docentes do programa.

A Pós-graduação na área da Educação Física tem sido considerada primordialmente um meio para formação de recursos humanos para o magistério superior. Este objetivo tem obscurecido o outro aspecto da função da Pós-graduação, que é o de capacitar recursos humanos qualificados para a produção de conhecimentos relevantes e inovadores para o desenvolvimento da área (KOKOBUN, 2003).

A forte expansão do número de cursos de graduação verificada nos últimos anos aliada à exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, da titulação dos docentes do ensino superior, vem exercendo forte pressão sobre a demanda por titulados em pós-graduação. Além disso, a exigência da comprovação de pós-graduação *stricto sensu* para o reconhecimento de universidades veio aumentar a procura por docentes titulados e pela recomendação de novos programas. Entretanto, essas demandas certamente são temporárias, pois decorrem do desequilíbrio provocado pela abrupta expansão de todo o sistema de ensino superior no Brasil (KOKOBUN, 2003).

O campo da Educação Física se encontra em pleno desenvolvimento, produzindo um *modus operandi* fundado ainda na tônica da dicotomia entre as chamadas ciências duras e as ciências moles, reproduzindo a lógica interna de seus campos de origem e ainda indicando teorias com pouco poder de refração e retradução para a Educação Física (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2012).

Nessa direção, ao trazer a importância da parceria entre os docentes no processo de colaboração científica, afirma-se nossa crença de que essa estratégia é extremamente necessária para os docentes do programa investigado, primeiro pela produção do conhecimento científico que é uma das funções da Pós-graduação e também por garantir a permanência dos docentes no programa, o que conseqüentemente é o que faz se manter a configuração das linhas, áreas de concentração e formação de novos recursos humanos.

A produção do conhecimento em Educação Física e suas subáreas discutem a relação entre o estrato dos periódicos em que os artigos são publicados e o conceito do PPG no qual o primeiro autor está vinculado. Os programas de conceito três ou cinco, a maior parte dos produtos foi publicado no estrato B2, já nos programas de conceito quatro ou sete, a maior parte dos produtos foi publicada em periódicos de conceito B1. Apenas no conceito seis, a maior parte das produções se deu no estrato A2 (CORRÊA *et al*, 2017).

Esse resultado apresentado corrobora com os achados deste estudo, em que os professores do PPGEF/UFPEL têm direcionado sua produção científica com a perspectiva de alcançar suas publicações em estratos superiores, já que o programa está classificado com o conceito 4.

O fato de pesquisar, produzir e publicar inovações científicas proporciona um reconhecimento e uma credibilidade. Assim, quanto mais renome um veículo de informação tiver, mais valor é agregado aos artigos, contribuindo para a valorização do próprio canal de comunicação e difusão da atividade científica (JOB; FREITAS, 2010).

A configuração do espaço universitário é um campo social, impregnado de vastas relações de poder, no qual é possível perceber que a Pós-Graduação tem sido um *locus* de realização de pesquisas, em que diferentes grupos se articulam com suas ideias e objetivos vinculados às linhas de pensamento que em muitos momentos se aproximam ou se distanciam (BOURDIEU, 1983).

As estratégias de aproximação entre os docentes retratam a realidade da pós-graduação brasileira, a qual está submetida aos processos avaliativos da CAPES, que por ser um órgão de controle do sistema de pós-graduação, determina metas para a manutenção dos Programas de Pós-Graduação. Esta realidade também reflete nas prioridades dos docentes, que para manterem-se nos programas acabam buscando determinadas relações para não perderem sua “posição”. Uma dessas estratégias de permanência acaba sendo a busca por um maior número de publicações, através da qual as redes de colaboração e coautorias mostram-se como a principal estratégia de sobrevivência.

A discussão no campo da Educação Física tem se dado de forma consistente, ressaltada, neste estudo, onde há uma ponderação de que a área sociocultural e pedagógica, possuem uma escassez em periódicos de estratos superiores em língua portuguesa, acirrando disputas por espaços de publicação, tornando-se um desafio para os pesquisadores envolvidos com a pós-graduação, sendo esse fato constatado por meio da revista Movimento, a qual apresenta-se como o periódico de maior qualis nacional nesta área, classificada como A2 no sistema *Webqualis* (CARNEIRO *et al*, 2016).

Estudos em diferentes áreas do conhecimento tem expressado a mesma preocupação em que as especificidades das linhas de investigação, dentro de uma mesma área de concentração do programa, geram agrupamentos pontuais entre os pesquisadores que orientam suas produções para um determinado foco, o que provoca a formação de grupos menores. Por vezes, as colaborações científicas são motivadas, principalmente, por interesses em comum entre os atores, e, dependendo das linhas de pesquisa de cada um, investigações e artigos podem ser compartilhados ou não (MAIA; CAREGNATO, 2008).

Nos resultados expostos no gráfico 1, destaca-se que os professores com maior número de publicação atuam na Área da Biodinâmica do Movimento Humano. Ressalta-se que o docente mais produtivo atua nas duas áreas de concentração do programa, o que gera maiores parcerias, bem como a possibilidade de publicação em diferentes periódicos da área da Educação Física.

Percebe-se que o PPGEF/UFPel possui uma diferenciação entre as duas áreas de concentração, na qual a área de Biodinâmica do Movimento Humano possui uma interlocução mais fluida e ocasiona um maior número de publicações. A área de Movimento Humano, Educação e Sociedade, apresenta maior dificuldade em estabelecer parcerias para publicações, limitando o potencial de produção em colaboração. As parcerias de escrita não se efetivam, pois o que determina a aproximação entre os docentes é a inserção destes em linhas de pesquisa com foco no mesmo objeto de estudo.

Nesta lógica, buscou-se alguns elementos do “campo científico” de Bourdieu (1983), a partir do qual acredita-se ser o espaço universitário um campo social como qualquer outro, estando impregnado de relações de força e monopólios, com disputas por espaços

de prestígios diferenciados. Tem-se clareza de que os desdobramentos teóricos destes conceitos podem ser úteis para olhar nossa lente de pesquisa para pensar e refletir sobre a comunidade científica que se configura como um espaço de prestígios diferenciados e forma de aproximação entre os pesquisadores.

No segundo eixo, retomando a análise gráfica da rede de colaboração gerada pelo software Ucinet destaca-se as diferenças de estratégias de colaboração das áreas.

A partir dos resultados apresentados anteriormente, os docentes 1,7,8,9,13,15,19,21 como estão numerados no gráfico do Ucinet, possuem formação em Epidemiologia, retratando que a formação de origem influencia também as aproximações de produção científica, possibilitando a construção de suas carreiras como pesquisadores, no trabalho em forma de consórcios de pesquisa. Nesse sentido, evidencia-se que este pode ser um dos motivos que levam os docentes a deixarem de colaborar com os pesquisadores internos do PPGEF/UFPel.

Um grupo de pesquisa constitui uma rede de investigadores, que pode alcançar contextos locais, regionais e internacionais. O entendimento de rede pode ser comparado à metáfora da “teia”, considerando que cada pesquisa que se forma, produz novas teias. Para cada circunstância, tempo e lugar, uma nova teia é gerada.

Os determinantes para o surgimento das novas pesquisas/teias são a necessidade ou oportunidades visualizadas pelos seus integrantes, podendo adquirir formas diferentes para uma melhor produção e ampliação dos conhecimentos (Leite *et al*, 2014). Reportando-nos aos resultados encontrados pode-se inferir que a área de concentração da Biodinâmica do Movimento Humano tem agregado alguma estratégia de fortalecimento de redes que reflete um maior volume de publicações e colaborações. O estabelecimento de uma rede acontece quando um grupo de pessoas, instituições, agências, empresas, estão em contato e tal interação pode ser representada graficamente por nós conectados (LEITE *et al*, 2014).

Por outro lado, o gráfico do Ucinet revela que no PPGEF/UFPel, alguns docentes trabalham de forma isolada, como é o caso dos docentes 3 e 10, que não estabelecem ligação com os pares. Infere-se que este dado esteja relacionado com o fato de que o docente 3 esteja inserido somente há um ano no programa, sem ainda ter desenvolvido vínculos institucionais de pesquisa. Com relação ao docente 10, a dificuldade em estabelecer parcerias pode se dar por este ter em sua formação acadêmica uma especificidade de discussão teórico sociológica, com frágil interlocução com outros grupos de pesquisa dentro do programa.

As relações estabelecidas por meio da rede científica permitem diminuir as desigualdades sem, contudo, eliminar as diferenças. Cada participante da rede detém o valor de sua parcela de contribuição, e as possíveis hierarquias advindas no processo do fazer científico são diluídas na publicação dos resultados da pesquisa. Esta rede é formada por elementos humanos e não-humanos. Desta maneira, a produção em rede se caracteriza por meio de negociações, em que atores são mobilizados para que forneçam recursos complementando os estudos, fazendo da ciência uma ação coletiva (SILVA, 2002; JOB; FREITAS, 2010)

Retomando os dados encontrados na plataforma lattes e fazendo um contraponto com os dados sinalizados no software Ucinet, constata-se que os docentes majoritariamente, fizeram sua formação (doutorado e pós-doutorado) no mesmo programa de pós-graduação do docente 15 que ocupa a centralidade da rede gráfica.

Decorrente da análise acima, pode-se trazer ainda o conceito sobre a autoridade científica de Bourdieu (1983), na medida em que esta proporciona certa reputação, possibilitando a obtenção de fundos para pesquisa, atraindo estudantes, entre outras vantagens e distinções. As “ambições científicas”, termo utilizado por este autor, são tão valorizadas e elevadas quanto o capital de reconhecimento.

A disputa pela autoridade científica designa um tipo de capital social, que assegura um poder sobre os mecanismos constitutivos do campo em que é possível reconfigurar-se em outras espécies de capital. Ou seja, num campo científico autônomo, um produtor particular só pode esperar o reconhecimento do valor de seus produtos (“reputação”, “prestígio”, “autoridade”, “competência” etc.) dos outros produtores que, sendo seus concorrentes, são os menos inclinados a reconhecê-lo sem discussão ou exame (BOURDIEU, 1983).

Os achados desta pesquisa revelam que os professores ao traçar suas estratégias de publicação gerarão impactos sobre sua permanência dentro do programa de pós-graduação, uma vez que as avaliações recaem sobre a produtividade deles.

Há que se reconhecer que a mesma régua para medir e avaliar a produção acadêmica de uma área que engloba pesquisas com aportes teóricos oriundos de disciplinas das ciências naturais e das ciências humanas favorece determinadas produções e prejudica outras (DAOLIO, 2015).

Pode-se destacar alguns motivos que levam à busca pelo aumento da colaboração: alteração nos padrões e níveis de financiamento; visibilidade e reconhecimento científico; demanda gradual pela racionalização do poder científico; necessidade de instrumentos em maior escala e complexidade; especialização científica gradativa; avanço das disciplinas nas quais o pesquisador necessita de conhecimentos de outros pesquisadores; profissionalização crescente da ciência; necessidade de adquirir experiência e treinar novos pesquisadores; desejo de trabalhar interdisciplinarmente; necessidade de trabalhar em estreita proximidade física com outros pesquisadores (LARA; LIMA, 2009).

Nesse sentido, quando analisada a configuração da produção científica do PPGEF/UFPel, verificando suas redes colaborativas, e de como estas podem favorecer o aumento do volume de publicações dos docentes, percebe-se que determinados docentes já estão imbricados no processo de parcerias.

Ao aproximar as inferências anteriormente realizadas percebe-se que o “interesse” por uma atividade científica revela uma dupla face, ou seja, existe a intenção da aquisição de uma autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade etc.). A partir desse contexto, percebe-se a importância de o pesquisador ser reconhecido como autoridade científica pelos demais pares, aquele que tem a possibilidade de fazer aparecer o que produz como algo interessante aos olhos dos outros (BOURDIEU, 1983).

Este estudo sinaliza a configuração atual da produção científica e redes de colaboração do programa investigado, e neste sentido, acredita-se que o vínculo com a pós-graduação *stricto sensu* deve ser um espaço para o desenvolvimento de capacidades de pesquisa e ensino, em que a formação humana seja potencializada, com situações para o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A configuração da produção científica nos dias de hoje é, de certo modo, representada por meio do número de publicações que o docente possui e é também através de sua produção e dos pontos gerados por meio do currículo Lattes, que dependem sua manutenção nos programas de pós-graduação em que estão inseridos.

Este estudo propôs-se analisar as redes de colaboração científica do PPGEF/UFPel no período de 2012 a 2018, a partir das informações contidas na Plataforma Sucupira e Lattes e da representação gráfica gerada por meio do Ucinet.

A área de concentração Biodinâmica do Movimento Humano apresenta um maior número de artigos científicos publicados, e muitos deles, em rede colaborativa. Um dos fatos que pode contribuir para esta realidade é a formação continuada de alguns docentes em Epidemiologia, o que promove uma aproximação em termos de interesse comum investigativo e estratégia de escrita colaborativa. Outra questão que pode contribuir com a superioridade numérica de publicações desta área, se deve a uma quantidade relevante de periódicos disponíveis para submissão dos artigos, tornando o processo mais dinâmico. A área Movimento Humano, Educação e Sociedade apresenta uma rede colaborativa entre os docentes, mais restrita, o que acarreta um número reduzido de artigos publicados e escrita colaborativa.

Em contrapartida, alguns atuam de forma muito isolada, quase que não estabelecendo redes colaborativas. Esta realidade pode possibilitar a ocorrência de um acúmulo de poder, por meio da posição assumida por cada um nessas redes, o que termina por gerar a predominância de publicação de uma área de concentração sobre a outra.

Infere-se que a conexão entre parceiros de investigação por meio das redes de pesquisa proporciona uma fruição da troca de experiências, saberes, oportunidades, materializado em publicações que multiplicam autorias, mas que dependendo da força da linha ou área isso pode ser determinante para a definição do perfil de um Programa.

Pode-se concluir que o PPGEF/UFPel possui redes colaborativas, porém as aproximações colaborativas entre os docentes podem ser mais efetivas, garantindo um maior volume de artigos científicos publicados e a permanência dos professores no programa.

Reconhece-se a importância de outros estudos com essa temática e por fim, espera-se que esse estudo possa servir de apoio para demais pesquisadores com interesse na área, de forma que sejam fortalecidas as discussões no campo dos espaços de poder gerados pela condução dos processos avaliativos dentro da Pós-graduação.

Referências

AFONSO, M. da R. **Pós-Graduação/Graduação**: a mediação do conhecimento em Educação Física. 260f. 2003. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2003.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

CARNEIRO, F. F. B.; NETO, A. F.; MATOS, J. M. C.; NAZÁRIO, M. E. dos S.; DOS SANTOS, W. Uma Revista em Movimento: contribuições para a subárea sociocultural e pedagógica da Educação Física Brasileira (2004-2014). **Movimento**, v. 22, n. 1, p. 11–34. Porto Alegre/RS/Brasil. Jan./mar. 2016.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Plataforma Sucupira. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em: maio 2018.

CORRÊA, M. R. D.; CAPUTO, E. L.; STEIN, F.; CARDOZO, P. L.; LESSA, H. T.; CARDOSO, R. K.; DOMINGUES, M. R. A produção do conhecimento em Educação Física e suas subáreas: um panorama a partir de periódicos nacionais da área. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v. 22, n. 3, p. 261–269. Pelotas/RS/Brasil. 2017.

DAOLIO, J. A produção acadêmica em Educação Física: a capes como um “não – lugar”. **Pensar a Prática**, v.18, n.2, p. 502–512. Goiânia/GO/Brasil. Abr./jun. 2015.

FERREIRA, A.G.C.; CAREGNATO, S.E. Visibilidade de revistas científicas: um estudo no Portal de Periódicos Científicos da Universidade Federal do Rio Grande. **TransInformação**, v. 26, n. 2, p. 177–190. Campinas/SP/Brasil. Maio/ago. 2014.

JOB, I.; FREITAS, K.R. de. A colaboração na produção de artigos dos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciência do Movimento Humano da ESEF, da UFRGS, entre 2007 e 2009: análise de rede social. **Movimento**, v. 16, n. especial, p.155–188. Porto Alegre/RS/Brasil. 2010.

KOKOBUN, E. Pós-graduação em Educação Física no Brasil: indicadores objetivos dos desafios e das perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 2, p. 9–26. Campinas/SP/Brasil. Jan. 2003.

LARA, M.L.G.; LIMA, V.M.A. Termos e Conceitos sobre redes sociais. In: POBLACIÓN, D.A.; MUGNANI, R.; RAMOS, L.M.S.V.C. (org.). **Redes Sociais e Colaborativas em informação científica**. São Paulo: Angellara, 2009. p. 141–67.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; NASCIMENTO, J. V. do; MASCARENHAS, F. Modus operandi da produção científica da educação física: Uma análise das revistas e suas veiculações. **Revista da Educação Física/UEM**, v.23, n.1, p.1–14. Maringá/PR/Brasil.1 trim. 2012.

LEITE, D.; CAREGNATO, C. E.; LIMA, E. G. dos S.; PINHO, I.; MIORANDO, B. S.; SILVEIRA, P. B. Avaliação de Redes de Pesquisa e Colaboração. **Avaliação**, v. 19, n. 1, p. 291–312. Campinas/Sorocaba/SP/Brasil. Mar. 2014.

MAIA, M de F. S.; ZANOTTO, S.R.; CAREGNATO, S.E. Colaboração científica e análise das redes sociais. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 25, n. 2, p. 43–55. Rio Grande/RS/Brasil. 2011.

MAIA, M. de F. S.; Caregnato S. E. Co-autoria como indicador de colaboração científica. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n. 2, p. 18–31. Belo Horizonte/MG/Brasil. 2008.

MAIA, M. de F. **A Produção e o Uso de Informação em Saúde: Estudo Bibliométrico da área de Epidemiologia**. 119 f. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2006.

MARTELETO, R.M. Redes Sociais, Mediação e Apropriação de Informações: situando campos, objetos e conceitos na pesquisa em Ciência da Informação. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 3, n. 1, p. 27–46, Brasília/Brasil. 2010.

QUADROS, H. M. De; AFONSO, M. da R.; RIBEIRO, J. A. B. O Cenário da Pós-Graduação em Educação Física: Contextos e possibilidades na região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, v.18, n.5, p. 576–584. Pelotas/RS/Brasil. 2013.

ROMBALDI, A.J.; RIGO, L.C. Programa de Pós-Graduação Em Educação Física, Universidade Federal De Pelotas. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, v. 16, n. 2, p. 168–171. Pelotas/RS/Brasil. 2011.

SANTOS, R. S. A. dos. **Configuração das Redes de Colaboração Científica em Educação Física: um estudo do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas**. 145 f. 2019. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, BR-RS, 2019.

SILVA, E. L. Rede Científica e a Construção do Conhecimento. **Informação e Sociedade: Estudos**, v. 12, n. 1, p.120-148. João Pessoa/PB/Brasil. 2002.

SONNENWALD, D.H. Scientific Collaboration. **Annual Review of Information Science and Technology**, v.2, n.1, p. 643–681, New York/EUA. 2008.

VANZ, S. A. de S.; STUMP, I.R.C. Colaboração científica: revisão teórico-conceitual. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 15, n. 2, p. 42–55. Belo Horizonte/MG/Brasil. 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

DA EXTENSÃO À AÇÃO: ENFOQUE PARA A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Janete Rosa da Fonseca

David Arenas Carmona

Introdução

Em todos os discursos em que o tema central é a educação, a palavra qualidade sempre vem associada. Impossível falar em qualidade de educação, sem falar na formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. A formação inicial e continuada reflete na prática do professor e conseqüentemente contribui para melhorar a qualidade do ensino, visto que, são as transformações culturais, artísticas, educativas e sociais que irão gerar transformações no ensino, “dar sabor ao saber” (grifo nosso).

Gatti e Nunes (2009) analisaram os currículos dos cursos de formação de professores e identificaram diversas lacunas, em especial, a pouca relação das disciplinas com a prática docente e com o contexto concreto de atuação dos atuais e futuros professores. Inegável também que atualmente, com o crescente desenvolvimento da tecnologia, surgem ambientes digitais modernizados com as novas tecnologias digitais; estes são ambientes de aprendizagem e desenvolvimento educacionais interativos, onde o professor assume o papel de mediador das aprendizagens.

De outro lado, o professor deverá assumir-se com critérios metodológicos, uma vez que em alguns programas ou instituições de ensino há o retrocesso em termos de conhecimento pedagógico, em algumas situações bloqueando que o aluno (a) encontre respostas variadas, e também espaço para a criação. Segundo Barbosa (2008, p. 50) “sua tarefa é oferecer a comida que alimenta o aprendiz e também organizar pistas, trilhas instigantes para descobertas de conhecimentos, pelos alunos e visitantes, alimentando-se também.” Esta discussão volta-se para questões acerca da incorporação de metodologias inovadoras às ações educativas formais e, o papel do professor frente às atuais demandas, visto que traz possibilidades interativas para a educação.

As narrativas sociais de finais do Século XX e do começo do presente, incorporaram como elemento fundamental, as questões relativas à identidade e diversidade cultural, de maneira decorrente, os sistemas educativos viram-se na necessidade de ajustar com maior ênfase, nos currículos, os desafios que dita narrativa impõe, haja vista que a Educação têm na sua prática uma carga evidentemente dialética. Nessa perspectiva, no Ensino Superior o desafio torna-se duplo pois, se num primeiro momento deve promover o diálogo permanente entre disciplinas dentro dos seus muros, extramuros também, por extensão, fazer a conexão entre as atividades que promove e os espaços comunitários onde as instituições estão inseridas.

Tais possibilidades interativas podem apontar para a docência novos encaminhamentos, quanto ao processo de construção do conhecimento pelo aluno (a). É necessário que os gestores das escolas, enquanto profissionais, entendam a importância do seu posicionamento e compromisso face à questão, buscando em parceria com as instituições de ensino superior possíveis soluções para a melhoria da qualidade do ensino. E assim dá-se início ao trabalho de extensão, que envolve o saber extramuros, que exige, provoca e promove uma ação transformadora da realidade que encontra, é o momento em que existe a verdadeira comunicação entre a comunidade e a Universidade.

A proposta de ação de extensão que aqui será apresentada, além de procurar atender o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como explicita o artigo Art. 207, da nossa Constituição Federal, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988), busca também propor que os acadêmicos envolvidos passem a ter uma leitura mais crítica, intervindo em contextos reais.

1. Formação de Professores: Interdisciplinaridade e Interculturalidade presentes nas ações de extensão

Esta proposta partiu de leituras e reflexões mais amplas, tecidas nas linhas de pesquisa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores- GEPFIP/UFMS/CPAQ. O grupo constituiu-se em 2013, com o objetivo de discutir a Formação Interdisciplinar e Intercultural de Professores, englobando estudos, entre outras, na área da Educação, com as seguintes Linhas de Pesquisas: Formação de Professores, Arte e Ludicidade, Alfabetização e Letramentos, Interculturalidade.

Composto por pesquisadores atuantes nas mais variadas áreas do saber ligados a Universidades e Instituições de Pesquisa do Brasil, nele integram um grupo diversificado de educadores com interesse de continuamente ampliar as possibilidades de contato e trocas de conhecimentos em práticas interdisciplinares. Em tais convicções, ancoramos às orientações e pesquisas de Fazenda (2006) sobre a formação docente interdisciplinar que “obriga o professor a rever suas práticas, a redescobrir seus talentos e a ressignificar na prática novos movimentos” (FAZENDA, 2006).

O grupo tem apresentado resultados significativos para a pesquisa nas áreas envolvidas, focalizando a formação interdisciplinar para uma cultura da diversidade e caracterizando um olhar mais cuidadoso no espaço escolar da comunidade indígena e não indígena. Os resultados marcantes das discussões têm sido publicados nas edições anuais da Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP - publicação online alocada no endereço eletrônico da biblioteca central da UFMS (www.seer.br).

Zabalza (2004, p. 123) chama a atenção para o fato que ainda são poucos os professores universitários que assumem a docência numa concepção mais ampla, isto é, seu compromisso como docentes de maneira integral, que vai além da tarefa de ensinar, propiciando aos alunos condições reais de aprendizagem. Dentre os pressupostos teóricos

que sustentam as experiências da equipe nos processos formativos, destaca-se uma melhor compreensão dos fatores capazes de provocar as mudanças demandadas pelo contexto atual na educação, aliados aos objetivos do Projeto denominado Sabores e Saberes da Arte, Tecnologia e Literatura nas múltiplas linguagens escolares: as parcerias como ponto de partida.

Este projeto surgiu dos anseios das escolas públicas de Aquidauana e região, por intervenções da Universidade. Foram alocados esforços para atender muitos dos indicadores, identificados como fundamentais para tornar o exercício da docência mais prazeroso, significativo e atraente para os alunos (as), para os professores que se encontram já atuando, bem como para nossos acadêmicos (futuros professores).

Trata-se de uma proposta que envolve administrativos, acadêmicos e professores da instituição em parcerias com os gestores e professores das escolas das redes federal, estadual e municipal. Envolve os municípios de Aquidauana, Anastácio, Miranda e região. Cada etapa do desenvolvimento do projeto, torna cada vez mais claro seu caráter interdisciplinar, de tal modo que os envolvidos das diferentes áreas do conhecimento sejam levados a construí-las em conjunto ao longo das ações previstas. Outra questão crucial dessa proposta se deve ao interesse do considerável número de participantes entre comunidade interna e externa, também porque o Projeto atende às solicitações das comunidades escolares indígenas e não indígenas.

Sabores e Saberes, como é conhecido entre a comunidade acadêmica e comunidade externa tem como objetivo geral contribuir com os princípios interdisciplinares nas múltiplas linguagens da escola, de forma especial com a Arte, Literatura, com os fundamentos históricos e filosóficos da educação e as Tecnologias como inovadoras e facilitadoras nas diferentes atividades de aprendizagem.

Com objetivos específicos, pesquisar e estudar para ampliar as discussões sobre os conceitos que abarcam a arte, os fundamentos históricos e filosóficos da educação e a literatura aliada à tecnologia nas ações extensionistas, observar a práxis do docente ministrante das ações e do responsável pela sala de aula, através do detalhamento da proposta de ação de extensão, para posteriormente instigar uma reflexão que possa contribuir no aprimoramento da própria atuação, atender a diversidade cultural da região, com um enfoque para as carências existentes nas comunidades indígenas, bem como reafirmar o valor das parcerias nas contribuições e ideias em prol do desenvolvimento dos sabores, nos saberes das múltiplas linguagens na escola.

Lembrando sempre de enfatizar a importância de uma atuação verdadeiramente interdisciplinar, para que não sejamos abarcados pelos saberes menores que reduzem a interdisciplinaridade a formas equivocadas como nos traz Jantsch e Bianchetti (2011, p.64), “as formas equivocadas de interdisciplinaridade mais comuns são a generalizadora e a instrumental. Criticamos a primeira por seus equívocos e a segunda por sua insuficiência.” A interdisciplinaridade precisa ser capaz de mediar a comunicação do pesquisador com o mundo, é a verdadeira ação extramuros, é o entrelaçamento dos tecidos, é a descoberta de estratégias de ação na relação comum entre diferentes linguagens, campos ou especialidades.

2. Ação: o olhar e as mudanças nas percepções dos sujeitos envolvidos

Foram realizadas atividades nas escolas em forma de visitas, debates, palestras, rodas de conversa e oficinas. Cada ação já demandou que o ministrante definisse os materiais necessários e, as metodologias adotadas, em consonância com cada área, que deveriam atender os objetivos da proposta. As atividades, aconteciam com duração em média de 02h a 03h semanais em cada escola. Nesse importante momento, o Projeto contou com o auxílio dos acadêmicos, professor (a) da turma e gestores das escolas. Essas etapas envolviam, a escolha dos temas, o planejamento e a busca por informações para conhecer a situação real do projeto a ser realizado. Dentre as atividades previstas estavam a realização de uma Roda de conversa e Palestras sobre os Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, que buscariam promover problematizações sobre a ação educativa.

Dentre as várias ações desenvolvidas pelo grupo de acadêmicos envolvidos, que contou inicialmente com uma bolsista, duas voluntárias, e dois professores, a primeira aconteceu em uma Escola Estadual Indígena, onde se desenvolveu uma Oficina sobre mapas conceituais, envolvendo as competências socioemocionais da BNCC para os professores. O resultado da atividade promoveu um encantamento nos acadêmicos participantes, de tal forma que seus relatos fizeram com que o Projeto passasse a contar com dez voluntários que se somaram para as próximas ações.

Na sequência, iniciaram-se os planejamentos para as Oficinas de literatura (leitura envolvendo contação de estórias), Oficinas de artes visuais, música, dança, teatro e história da arte e as Oficinas lúdicas, tendo os jogos e as brincadeiras infantis como foco. Estas atividades foram desenvolvidas na Aldeia Indígena Mãe Terra. Na Aldeia, foram atendidas trinta (30) crianças através das Oficinas e ainda os acadêmicos e professores participantes puderam conhecer o trabalho desenvolvido pelas artesãs da Aldeia.

Lá nesse momento, as percepções se transformaram, quando os saberes e a interculturalidade desataram certos nós, que somente saindo de sala de aula, podemos realmente desatar, como bem observa Freyre (2011, p.124), “Uma região pode ser politicamente menos do que uma nação. Mas, vital e culturalmente é quase sempre mais do que uma nação; é mais fundamental que a nação como condição de vida e como meio de expressão ou de criação humana.” As vivências e as convivências na Aldeia Mãe Terra descortinaram frente aos olhares de acadêmicos e professores extensionistas uma condição de vida, e um conhecimento impossível de ser atingido dentro de espaços limítrofes.

3. A Aldeia Mãe Terra: Laços e aprendizagens construídos através da extensão universitária

A Aldeia Mãe Terra, pertence ao município de Miranda no Pantanal do Mato Grosso do Sul e faz parte da Terra Indígena Cachoeirinha. Possui 265 habitantes de etnia Terena.

As ações do projeto de extensão Sabores e Saberes da arte, tecnologia e literatura nas múltiplas linguagens escolares, as parcerias como ponto de partida, propiciaram momentos para ouvir e registrar as percepções das artesãs da Aldeia, que fazem a diferença na preservação e divulgação da cultura indígena.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas (HALL, 2011, p.89)

O grupo de artesãs tem se reunido regularmente para produzir peças que são comercializadas para gerar renda para as famílias envolvidas, o que não significa que esta produção não represente a preservação de uma identidade cultural. Dessa forma os saberes tradicionais são preservados. As artesãs também desenvolvem outras atividades como trançar táboa (espécie de palha que serve como uma das matérias-primas do artesanato), ou peças esculpidas no barro que faz a cerâmica local.

A atividade de extensão na Aldeia costuma acontecer aos sábados pela manhã, momento em que os participantes podem apreciar e conhecer o artesanato indígena e desenvolver atividades com as crianças. Os integrantes do Projeto conheceram informações sobre o trabalho na Aldeia e também sobre as carências enfrentadas pela comunidade Indígena e trocaram experiências para apoiar a produção realizada pelas artesãs da comunidade.

O ponto alto da ação contou com uma roda de conversa envolvendo as lideranças indígenas presentes, que se juntaram ao grupo com grandes ensinamentos sobre filosofia e meio ambiente. Este momento representou, além de uma grande aprendizagem para todos, um momento em que grandes laços de admiração e respeito à sabedoria do povo indígena foram estabelecidos, o respeito pela terra e o sentimento de preservação e cuidado com o mundo em que vivemos que ouvimos e sentimos demonstrada por parte das lideranças indígenas ali presentes, bem como a valorização que estes demonstraram ao conhecimento que muitos de seus jovens estão trazendo da Universidade para a Aldeia foram de incontestável impacto e promoveram amplas e profícuas reflexões.

Desse modo, percebemos o quanto podemos aprender com outras culturas, o quanto ações de extensão com foco na interdisciplinaridade, na interculturalidade, podem nos remeter a aprendizagens significativas, ao desapego de verdades preestabelecidas ao se aprofundar entrelaçar, abraçar e compreender o mundo através do conhecimento do eu e do outro.

Considerações finais

Esta ação de extensão através da proposição das questões já apresentadas pretende-se como um caminho para a elaboração de propostas inter/trans e multidisciplinares por parte dos envolvidos. Um dos indicadores para tal tem sido além da participação e envolvimento de um percentual de (cem) 100% da equipe selecionada para execução e colaboração no projeto, da adesão de um grande número de acadêmicos voluntários.

Percebe-se que verdadeiramente estamos caminhando da extensão a ação, durante as reuniões de planejamento com todos os envolvidos na proposta, na formalização e na aplicação a outras situações de aprendizagem. E acreditamos que estas ações poderão promover e desencadear processos em que todos os sujeitos envolvidos na proposta (alunos, docentes, gestores, pesquisadores), possam se apropriar dos conceitos trabalhados e utilizá-los para compreender e interpretar os fenômenos do mundo do saber. De forma a despertar para uma importante análise e reflexão da prática educativa, capaz de propiciar a Pedagogia do Encontro, ou seja, o entrelaçamento de ações entre as comunidades e instituições parceiras em prol de uma prática educativa diferenciada.

Por fim, para que as reflexões sinalizem mudanças no ensino, mediante a construção de conhecimentos por uma educação mais prazerosa e inovadora, e que todas as ações desenvolvidas corroborem para que o objetivo geral deste projeto possa ser alcançado, contribuir com os princípios interdisciplinares nas múltiplas linguagens da escola, de forma especial com a Arte, Literatura, com os fundamentos históricos e filosóficos da educação e as Tecnologias como inovadoras e facilitadoras nas diferentes atividades de aprendizagem.

A articulação entre ensino, pesquisa e extensão ocorrerá ao ampliarmos as discussões diante da complexa tarefa de interdisciplinar na prática pedagógica com todos seus entraves e polissemia nos diversos níveis de ensino; e, vivenciada pela troca de conhecimento teórico-prático entre os participantes ao realizarem as atividades durante as oficinas e as outras ações, o que sublinha a relevância desses momentos como oportunidade de crescimento para todos na diversidade cultural. Ainda, fortalece a formação dos acadêmicos nas diferentes áreas de conhecimento envolvidas na proposta.

Encerramos, reiterando que a demanda pelo interdisciplinar não é meramente acadêmica ou um privilégio científico, mas, acima de tudo, uma questão social que leva-nos a apresentar o projeto: ***Sabores e saberes da arte, tecnologia e literatura nas múltiplas linguagens escolares: as parcerias como ponto de partida*** com o propósito de dialogar sobre a construção da cidadania na formação de professores e ainda sobre o preparo para o posicionamento e atuação consciente do cidadão frente aos problemas que se delineiam na educação.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

FAZENDA. **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Ulbra,

FREYRE, Gilberto. **Unidade e Diversidade, nação e região**. In: Novo mundo nos trópicos. São Paulo, Global, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, matemática e**

Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, mar. 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A,2011.

JANTSCH, Ari Paulo. BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2011.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad.: Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. **A prática educativa. Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed,1998.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E FORMAÇÃO DE GESTORES: MOBILIZAÇÃO E RECRIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS⁶

Luciane Spanhol Bordignon

Adria Brum de Azambuja

Eliara Zavieruka Levinski

1. Os sistemas e as políticas públicas educacionais

A formação continuada dos gestores educacionais ainda é pouco discutida, tematizada e concretizada. Nesse sentido, este artigo pretende socializar e refletir sobre a formação continuada de gestores nos sistemas municipais de educação. A temática é debatida a partir de reflexões sobre sistemas e políticas públicas educacionais no âmbito municipal, formação continuada de gestores e experiências desenvolvidas em um sistema municipal de educação, mais especificamente, o Sistema Municipal de Educação de Soledade, município situado no norte do Rio Grande do Sul e sua articulação com a extensão universitária.

A noção de sistema é fundamental para a compreensão da complexidade do mundo. Niklas Luhmann contribuiu significativamente para a renovação da teoria dos sistemas, tendo por base uma mudança paradigmática fundamental: passar da distinção do todo e das partes, para a distinção de sistema e entorno, tendo como referência o conceito de complexidade. Estas características também estão presentes na teoria biológica de Maturana e Varela (1997), cujo conceito fundamental diz respeito à auto-organização dos processos celulares, um fenômeno que se denomina autopoiesis.

Para Luhmann (1991) o termo autopoiesis deriva do grego *auto* (mesmo) *poién* (produzir) que significa: a capacidade do sistema de elaborar, a partir dele mesmo, sua estrutura e os elementos que se compõem. O autor sinaliza que a complexidade extrema do mundo não é compreensível pela consciência humana. A capacidade humana não dá conta da apreensão da complexidade. Assim, entre a extrema complexidade do mundo e a consciência humana existe uma lacuna. E nesse ponto os sistemas sociais assumem sua função.

Sistemas sociais para Luhmann (1991) intervêm entre a extrema complexidade do mundo e a limitada capacidade do homem em trabalhar a complexidade. Diz o autor que é um sistema autopoético, auto-referente e operacionalmente fechado e que se constitui como tal, reduzindo a complexidade do entorno. Nessa perspectiva, o sistema produz seus próprios elementos (autopoiesis) operando, assim, a construção de sua própria complexidade.

No sentido do conceito de sistema, evidenciado por Luhmann, é possível observar como os sistemas educacionais se tornaram complexos. A constituição de um Sistema Nacional de Educação é tema de debate e reflexões no campo educacional. Abicalil et al (2015) sinaliza que o Sistema Nacional de Educação - SNE é entendido,

⁶ Texto apresentado no X Seminário Nacional de Educação, URI –Frederico Westphalen, 2018.

como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro.

Há mais de 80 anos os Pioneiros apontavam a necessidade de um projeto nacional de educação em defesa da escola pública e do desenvolvimento integral, baseado em valores permanentes, em uma mudança de mentalidades e em uma discussão das finalidades da educação: reconstrução social pela reconstrução educacional. Não há sistema nacional sem projeto de nação (BORDIGNON et al, 2014, p.218). Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), estabelece no artigo 13 que “o poder público deverá instituir, em lei específica, contados dois anos da publicação desta Lei, o SNE, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2014).

A organização do SNE, segundo Almeida Junior et al,

nada mais é do que este esforço nacional de pactuação para superar as desigualdades e garantir o direito à educação com os fundamentos constitucionalmente previstos, entendendo que a gestão democrática do sistema, em todas as esferas de organização, é um princípio basilar a partir do qual se fortalecem espaços de participação e de pactuação já instituídos e por instituir (2014, p. 113).

Em qualquer movimento dedicado à construção de um modelo de relação política no âmbito dos sistemas, e social há disputas de projetos, de visões de sociedade e interesses diversos. Estas disputas estiveram presentes no debate educacional brasileiro ao longo da nossa história e concretizaram-se em obstáculos econômicos, políticos, filosófico-ideológicos e legais (SAVIANI, 2010), para a construção da organicidade da política educacional. O estudo das políticas e da gestão educacional não deve se restringir à mera descrição dos seus processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam às condições para sua proposição e materialidade (DOURADO, 2007). Na perspectiva da instituição de um SNE, em 2011, como uma demanda da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) foi constituída a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) que tem como função o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação. Ao lançar um olhar sobre os sistemas e sua relação com as políticas públicas na educação municipal é possível ver em experiências pontuais novos caminhos para a educação, mesmo em meio a múltiplas adversidades.

Para melhor compreensão das políticas públicas de educação municipal é fundamental compreender o conceito de sistema educacional. De acordo com Saviani “o sistema educacional é resultado da educação sistematizada. Isso implica, que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada, embora seja possível esta sem aquele” (2010, p. 78). O autor também salienta que para se ter um sistema educacional deve-se preencher três requisitos,

Intencionalidade (sujeito-objeto), conjunto (unidade-variedade), coerência (interna-externa) – é preciso acrescentar às condições impostas à atividade sistematizadora (educação sistematizada), esta outra: a formulação de uma teoria educacional. Reduzindo-se os requisitos da educação sistematizada a dois pontos fundamentais, pode-se, enfim, determinar as condições básicas para a construção de um sistema educacional numa situação histórico-geográfica determinada, são elas: a) consciência dos problemas da situação; b) conhecimento da realidade (as estruturas) e c) a formulação de uma pedagogia (2010, p. 80).

Ainda conforme Saviani, o título V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) trata especificamente dos Sistemas de Ensino,

o emprego do termo sistema na LDB se orientou pelo critério administrativo, aplicado porém, apenas a um único aspecto da educação: o ensino. Dessa forma, haverá, no Brasil, somente dois tipos de sistema de ensino: um administrado pela União (o sistema federal); o outro administrado pelas Unidades Federativas (os sistemas estaduais e o do Distrito Federal). Com efeito, o ensino particular se vincularia a um ou a outro desses dois tipos de sistema (1978, p. 91).

Portanto, a municipalização do sistema de ensino pode oportunizar a construção e execução de políticas públicas consistentes e proporcionar a autonomia, ou se caracterizar por políticas públicas municipais decretadas, impostas. Nessa perspectiva, Romão destaca que,

a verdadeira municipalização do Ensino Fundamental dar-se-á, não pela transferência de escolas sob outras jurisdições e responsabilidades para o Governo Municipal, mas pela integração do planejamento, da gestão e da avaliação das ações de todas as escolas de Ensino Fundamental, seja sob que jurisdição estejam, por uma mesma instância (1992, p. 108).

Ainda nas palavras do autor, “municipalização sem descentralização é prefeiturização” (1992, p.12). Acerca dessas afirmações, é possível refletir sobre quem pensa e quem executa as políticas públicas educacionais, como também se são direcionadas para a inclusão dos sujeitos sociais. Também é possível pensar se as políticas públicas educacionais “caem” como pacotes nas escolas para serem executadas, ou se são pensadas e formuladas pela comunidade, bem como a relação do tempo de administração com o tempo de duração dessas políticas.

No campo das políticas públicas educacionais em âmbito municipal, Souza e Faria apontam para os desafios da educação municipal,

Falar em Educação Municipal implica considerar não apenas os problemas que circundam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e EJA, mas o destino de professores, daqueles que buscam a profissionalização, de portadores de necessidades especiais, da população do campo, e, ainda, de minorias étnicas, como a população

indígena. Em seu conjunto, estes níveis e modalidades de ensino, ao lado dos problemas relativos ao seu financiamento e gestão, se configuram, na prática, em permanentes desafios da Educação Municipal, nos quais é possível identificar-se os limites e as possibilidades de sua efetivação no presente momento (2003, p. 467).

Dessas políticas podem advir conquistas, como a qualidade⁷ educacional, uma vez que todos se sentem parte do processo; por consequência, há o comprometimento, a reavaliação da prática pedagógica, a socialização de experiências para a busca de soluções, o aperfeiçoamento dos professores, o conhecimento e a valorização do local, a autonomia pedagógica, o envolvimento dos pais e a valorização das pessoas envolvidas no processo educativo.

Para a efetivação do sistema, nesse caso municipal de ensino, bem como a elaboração e gestão de políticas públicas educacionais, é necessário a existência do grupo dinamizador que tem como finalidade a mobilização e a coordenação do processo pedagógico.

2. O grupo dinamizador no processo pedagógico dos sistemas municipais de educação

No processo pedagógico de diferentes lugares e projetos, há a necessidade de um grupo dinamizador. O qual é entendido como um coletivo (representa seus pares), que pode ser eleito ou indicado pelos representados. O Grupo Dinamizador, segundo Levinski precisa,

1. **diferentes trajetórias dos grupos** que constituem o coletivo e manifestam-se diversificadamente, necessidade de compreender o significado da unidade e diversidade no conjunto do processo. Cada comunidade escolar, com sua história, a partir dos princípios orientadores que contribuem para a unidade, planeja a sua metodologia;
2. **isolamento do processo**, o envolvimento intenso do Grupo Dinamizador no processo pode provocar uma espécie de “miopia pedagógica” com relação a outras experiências e pesquisas, provocando situações que dificultem o avanço do programa. É importante a constante reflexão da prática na relação com pressupostos teóricos para ressignificar o próprio processo;
3. **distanciamento ou afastamento das pessoas**, a própria dinâmica do processo poderá, em alguns momentos, provocar o distanciamento e, até, o afastamento de pessoas que participam das ações, em razão de discordâncias, de descontentamentos, de relações de poder e de acomodação, entre outras. O desafio é aprender a lidar mapeando os motivos que provocaram as situações, aliando o diálogo no coletivo para buscar possibilidades de superação;
4. **avanços, estagnação e retrocessos do processo**, sugere-se um

⁷ “Qualidade em educação” é aqui entendida como o atendimento às necessidades de uma sociedade ou comunidade. Libâneo afirma que “a principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático. Como direito de todos e dever do Estado - no ensino fundamental - ela possibilita a amplas camadas da sociedade o acesso aos bens culturais acumulados ao longo da história, socializando a cultura e democratizando a sociedade.” (2003, p. 176).

acompanhamento constante dos participantes, coordenado pelo Grupo Dinamizador, com indicadores que possam revelar o desenvolvimento do projeto;

5. **condições reais para o desenvolvimento do processo**, o planejamento das ações do programa nos diferentes níveis precisa considerar as condições básicas para sua efetivação (grifos do autor).

Na medida em que o processo vai avançando, outras necessidades vão surgindo, implicando também em outros investimentos. Perante as responsabilidades assumidas, o Grupo Dinamizador também está na condição de aprendiz, constituindo a sua própria formação na ação de dinamizador. Apoiando-se em reflexões de Levinski (2000), apresentam-se brevemente alguns pressupostos que poderão orientar a prática do Grupo Dinamizador,

a) Mediação: assume a função de mediador no processo de construção e desenvolvimento do projeto. Os fenômenos que constituem o processo precisam ser interpretados no conjunto das relações, pois não se explicam isoladamente, o real não é visto em sua divisibilidade.

b) Paciência: um processo de transformação não ocorre repentinamente nem de forma linear. No grupo é necessário ter momentos variados de reflexão sobre o que está sendo feito, onde os participantes possam, uns com os outros, compartilhar as suas leituras e angústias, apontar os pontos frágeis e, juntos, articular soluções concretas.

c) Escuta: uma atitude necessária num processo que busca autonomia, democracia, emancipação e transformação. Há muitas vozes que possuem o poder de silenciar os indivíduos. As vozes estão ancoradas no processo histórico e cultural de cada sujeito (grifos do autor).

O Grupo Dinamizador precisa aprender a escutar os outros. Freire, ao refletir sobre a escuta, destaca “Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*” (grifo do autor) (1996, p. 127).

Além dos pressupostos da mediação, paciência e escuta, a participação, o sonho, a democracia e o diálogo, segundo Levinski (2000) também são pressupostos:

Participação: é sempre *por algo e para algo*; exige compromisso, envolvimento e presença em ações que em muitas situações são arriscadas e temerárias. A participação na dinamização do processo pedagógico é uma atitude de consolidação do coletivo. Não basta defender uma prática participativa é preciso torná-la real. **Sonho:** frente a situações do cotidiano, é preciso sonhar, ousar. Conforme Freire, “sonhar é um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se”. (1992, p. 91). **Democracia:** é uma aprendizagem, de certa forma, complexa perante o mundo vivido. Confunde-se, em algumas circunstâncias, com ações sem limites ou ainda, com práticas de interesses particulares, isto é, quando convém reivindicar-se o espaço democrático. “A democracia deve ser sobretudo

um processo, um fato em devir que deve desenvolver-se, ou antes, que deve ser desenvolvido pelos sujeitos de modo permanente, a partir de um processo de criação permanente”, como destaca Faundez. (1993, p. 54). **Diálogo**: supõe o outro ou os outros. O diálogo não é ato mecânico descolado do mundo real e nem privilégio de alguns, é segundo Freire “ Um fenômeno humano, um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (1987, p. 79).

No Sistema Municipal de Educação de Soledade, o Grupo Dinamizador está constituído e atuando como mobilizador do trabalho, que implica colocar em ação o projeto educativo e transformá-lo em política pública educacional, especialmente no que tange à formação continuada dos professores e professores gestores.

3. Experiência *da e na* gestão do SME: reflexões sobre o processo de formação e a interlocução com a extensão universitária

A experiência reveladora do sujeito que forma-se e transforma-se na relação com o vivido, nos convida a refletir sobre a questão, buscando compreendê-la enquanto sentido existencial, pois é na sua essência o que nos acontece, o que nos toca. É sempre relativa ao indivíduo. É o que nos impele a estar no mundo, ávidos pela descoberta, talvez. Acomodados com o cotidiano, talvez. A experiência diz da singularidade do ser, segundo Larrosa, é “o modo de habitar o mundo de um ser que existe” (2014, p. 43). Abre caminhos para indagações sobre o sentido do que somos e do que nos acontece.

No entanto, como compreender o que se vive com intensidade de experiência numa sociedade complexa, onde tudo ocorre rapidamente? Nesse sentido, corroboramos com o entendimento de Bauman (2010) ao salientar que estamos vivendo em tempos líquidos, em que nada está sendo feito para durar. Na sociedade da informação, da falta de tempo a qual estamos atrelados, os sujeitos buscam rapidamente mais e mais informações sem dar-se conta de que essa fluidez impede a experiência.

Conectados com a informação somos levados a opinar. Segundo Boaventura de Souza Santos “a opinião pública passou a ser igual à privada de quem tinha poder para publicá-la” (2016, p. 209). Com ausência de reflexão e de criticidade, quem opina o faz com base em informações e leva outros a fazê-lo da mesma forma, cria-se, então, redes de pronunciamentos desprovidos de fundamentos e sem argumentos.

É no contexto de sociedades complexas e de tempos líquidos que a educação, seja ela formal ou não formal, exerce extrema influência nos sujeitos, para que vivam os acontecimentos no seu cotidiano ou experienciem a vida, reconhecendo e acolhendo os desafios imputados pela subjetividade, pela incerteza, pela provisoriedade, condições ontológica dos seres humanos. No cenário educacional, em específico no campo relacionado ao ensino e, por conseguinte ao exercício da profissão docente, a socialização de experiências é convergência para a estruturação da formação continuada de professores, que quando

bem planejada, levando em consideração, também os anseios e inquietações do coletivo, acolhe os saberes docentes, a partir dos quais é possível associar concepções teóricas, construir críticas e rever práticas pedagógicas, num coletivo que têm como premissa a autoformação.

Contudo, perduram ainda, falas empíricas sobre a experiência, sendo referida, na maioria das vezes, como argumento para manter o *status quo*, assim, o discurso vazio atribui sentido temporal e a associa como condição para que um sujeito realize determinada ação. As manifestações de senso comum acolhidas na superficialidade de estudos e na ausência de reflexões anulam as possibilidades formativas das experiências socializadas, acabam tornando-se mera reprodução. Ao socializar uma experiência, ao dizer a sua palavra, o docente anuncia um saber da proficiência, e corajosamente o submete a uma reflexão. Segundo Benincá (2002, p. 108), “o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica. Trata-se do processo de formação continuada”.

Dessa forma, a discussão/reflexão em torno da experiência na e da gestão do SME, em diferentes contextos educacionais é sempre um ato autoformativo que fortalece sentimentos como a coragem, e sem dúvida, qualifica pelo viés da ciência as ações que colocam em movimento o modelo de gestão eleito. Exige coragem, para construir uma política pública e não de governo, cujo pronunciado e o realizado explicitem a concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de cidadania, de democracia, o que constitui-se um grande desafio que exigirá um trabalho em rede, pois a trajetória da gestão na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto (SMECD) e, por conseguinte, nas escolas do Sistema Municipal de Educação (SME) de Soledade, não difere da maioria das gestões educacionais a nível federal e estadual, sendo pautada ao longo de sua história por administrações calcadas na centralidade e na ausência de processos que oportunizem a efetiva participação dos sujeitos.

Contudo, no ano de 2013, com a mudança da equipe gestora na educação municipal, um novo horizonte emergiu. A partir de então, outro modelo de gestão foi constituído, alicerçado na busca pelo diálogo e pela participação dos sujeitos, a fim de viabilizar a consolidação de políticas públicas que assegurassem a cidadania.

Ao longo da história, em especial no universo da educação, a mobilização em torno dos processos que evidenciam o protagonismo dos sujeitos por meio da participação efetiva na construção de projetos coletivos tem demonstrado que é possível em cenários adversos, materializar mudanças e estabelecer um processo em que a residência do poder seja o próprio projeto.

Acredita-se que a formação continuada de professores e gestores é uma das políticas que colabora para a sustentação de processos que intencionam a qualidade educativa, a formação cidadã e integral dos sujeitos e a ressignificação da prática pedagógica. Tal compreensão, ultrapassa posturas solitárias e individuais, implicando permanente diálogo e trabalho em rede e, em especial, uma postura que exige o entrelaçamento com instituições de ensino superior que possuem a extensão universitária como território fecundo para o acolhimento das experiências formativas dos Sistemas Municipais de Educação e dos profissionais que nele atuam.

A formação continuada de professores e professores gestores do SME tem encontrado ressonância ao seu propósito maior junto à extensão da Universidade de Passo Fundo - UPF, que em diferentes espaços tem inquietado e mobilizado os docentes para refletirem e investigarem elementos que implicam no exercício da profissionalidade. Nessa perspectiva, o Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas Gestão da Educação (GPGE), da Faculdade de Educação/FAED, da Universidade de Passo Fundo, foi criado em 2010, com o intuito de agregar professores e acadêmicos do curso de Pedagogia e cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*, assim como professores da Educação Básica das redes públicas de ensino, interessados em discutir e aprofundar questões relacionadas ao campo das políticas e gestão da educação.

Os estudos estão assentados em experiências e inquietações cotidianas no campo da gestão da educação, na necessidade de constituir práticas extensionistas entrelaçadas à pesquisa e ao ensino e na ausência de momentos de formação continuada aos profissionais que atuam no campo da gestão, sejam em sistemas, escolas, coordenadorias de educação e secretarias municipais de educação.

A postura mais reflexiva dos professores e gestores do SME, que por meio do Programa Municipal de Formação Permanente dos Trabalhadores em Educação – PROFORMA, em diferentes espaços e tempos, oportunizaram um olhar minucioso e criterioso sobre o contexto de efetivação das práticas pedagógicas, provocaram um certo distanciamento do que lhes era habitual, nas palavras de Levinski (2008) estranharam o cotidiano, manifestaram inquietações, revelaram insatisfações acerca do cotidiano vivido como profissionais da educação. Isso reverberou no coletivo o desejo de constituir um processo participativo a partir do reconhecimento de que a gestão desenvolvida até então, na instância macro e micro, encontrava-se esvaziada de sentido, não tinha mais razão de ser, implicando o protagonismo em outro projeto.

A participação, enquanto processo, ocorre pela ação intencional dos sujeitos que o movimentam e pela reflexão que o constitui em consonância com as percepções, desejos e anseios do coletivo. É gradual e lento. Exige paciência e persistência. Nem sempre os atores compreendem o que experienciam, pois são complexas as experiências formativas de natureza participativa. O movimento em torno da compreensão também é processual e é ao longo de sua trajetória que se efetiva a formação reflexiva, que possibilita aos sujeitos da práxis a apropriação da realidade onde estão inseridos.

A experiência no e do SME, acerca dos processos de formação de professores e professores gestores na perspectiva da gestão democrática com base na participação têm ocasionado muitas inquietações que nos coloca como sujeito aprendiz do e no próprio processo, o que nos instiga a buscar novos saberes que nos possibilitem, entre outras compreensões, reconhecer que a participação é, simultaneamente, solução para alguns e problema para outros.

Considerações finais

Essa reflexão acerca da formação de professores e gestores no Sistema Municipal de Educação é provisória diante dos múltiplos desafios e complexidade da educação, especialmente, das políticas educacionais.

Nessa direção, é possível inferir que nos Sistemas Municipais de Educação pode haver um processo de auto-organização, de autopoiesis, na perspectiva de Luhmann, na capacidade do sistema de elaborar a partir dele mesmo, sua estrutura e os elementos que os compõem. Nesse sentido, destacam-se algumas possibilidades desta auto-organização, entre elas, a formação do grupo dinamizador, a perspectiva da gestão democrática evidenciada na cultura de participação e na interlocução com a extensão universitária.

Como Grupo Dinamizador do processo pedagógico, que na sua ação de mobilização, forma-se no próprio exercício, necessita de ilimitada compreensão e compromisso diante das funções, desafios e princípios que permeiam a sinuosidade de um projeto, da construção e vivência de uma política pública educacional, visto que as respostas sobre as inquietações produzidas pelo próprio processo não são visíveis, isto é, não estão prontas, pois sabemos que “modelos”, para o que entendemos de processo, não existem. Os caminhantes os constroem, mesmo que provisoriamente. E, como dizia um camponês brasileiro “é preciso abrir as portas lá onde elas ainda não existem”.

Mesmo com indicadores que apontam a precarização e banalização de iniciativas nos Sistemas Municipais de Educação, percebe-se na instância micro o quanto é possível fazer, quando há vontade política, condições básicas para a efetivação de projetos emancipatórios e estabelecimento de ações em redes entre instituições de ensino superior e de educação básica.

O processo pedagógico, coordenado pelo Grupo Dinamizador no Sistema Municipal de Educação de Soledade, no intuito de colocar em ação o projeto educativo, na perspectiva da gestão democrática, evidencia uma cultura de participação alicerçada no diálogo, na escuta, na alteridade, na autonomia. Exige conhecimento, permanente reflexão sobre o feito na relação com as intencionalidades, metas e resignificação do próprio processo.

A formação continuada, orientada por pressupostos que reconhecem a experiência como mobilizadora de formação e autoformação dos sujeitos envolvidos e a reflexão sobre a ação, como impulsionadora da resignificação das práticas dos professores e gestores, é reconhecida como um dos mecanismos da gestão democrática e como um dos núcleos basilares que potencializa a qualidade da educação básica.

A participação enquanto processo ocorre pela ação intencional dos sujeitos que o movimentam e pela reflexão que o constitui em consonância com as percepções, desejos e anseios do coletivo. É gradual e lento. Exige paciência e persistência. Nem sempre os atores compreendem o que experienciam, pois são complexas as experiências formativas de natureza participativa. O movimento em torno da compreensão também é processual e é ao longo de sua trajetória que se efetiva a formação reflexiva, que possibilita aos sujeitos da práxis a apropriação da realidade onde estão inseridos.

Nesse íterim, é possível perceber a formação continuada dos professores e gestores, alicerçada na experiência, como fator fundamental para processos de mobilização e recriação das práticas pedagógicas.

Referências

ABICALIL, Carlos A. et. al. **Instituir um sistema nacional de educação: agenda obrigatória para o país**. Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação. Goiânia, v. 31, n. 2, p. 457-473, mai./ago. 2015. Disponível em: . Acesso em: 23 abr. 2016.

ALMEIDA JUNIOR, A.M.; BORDIGNON, G.; GADOTTI, M.; CUNHA, C. Sistema nacional de educação: uma agenda necessária. In: CUNHA, C.; GADOTTI, M.; BORDIGNON, G.; NOGUEIRA, F. (Orgs.). **O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Vivemos tempos líquidos. Nada é para durar**. In: ISTOÉ Entrevista, 2010. Disponível em: [Http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS](http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/102755_VIVEMOS+TEMPOS+LIQUIDOS). Acesso em 03 agost.2018.

BENINCÁ, Elli, et al. A memória como elemento educativo. In. TEDESCO, João Carlos. (org.) **Uso de memórias – política, educação e identidade**. Passo Fundo : UPF, 2002.

BORDIGNON, Genuino. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto /** Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. -- Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2019.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FAUNDEZ, Antonio. **O poder da participação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LARROSA, Jorge, **Tremores escritos sobre experiência**. Coleção Educação, Experiência e Sentido. Autêntica, 2014.
- LEVINSKI, Eliara Z. **Projeto político-pedagógico participativo: limites e possibilidades de um processo participativo**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2000.
- LEVINSKI, Eliara Z. **A dimensão político-pedagógica do processo participativo no ensino público municipal de Getúlio Vargas – RS**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociológicos: lineamentos para una teoría general**. Alianza Editorial/Universidad Iberoamericana, 1991.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **De Máquinas e Seres Vivos – Autopoiese: a organização do vivo**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-412, mai./ago. 2010.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-412, mai./ago. 2010.
- SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo. **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**, 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A PRÁTICA DOCENTE: O CASO DOS DOCENTES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS E BACHARELADOS DA UNEMAT/CÁCERES-MT⁸

Fabricia Nates dos Santos Galvão
Loriége Pessoa Bitencourt

Introdução

Diante do atual cenário a que se refere a Educação Superior, é primordial elucidar a importância de estudos sobre a Pedagogia Universitária, pois segundo Soares e Cunha (2010), ela é um campo fértil de pesquisa, que se interessa pelos processos de formação e atuação do docente, assim como, pela teoria e prática da formação de professores. Dessa forma, entendemos que a Pedagogia Universitária deveria estar no cerne das instituições de educação superior - IES, por ser uma ação potencializadora de reflexões sobre a docência universitária, pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, esse é um campo pertinente de pesquisa que pode auxiliar no que Tardif (2000) nos chama a atenção, ao qual se refere a extrema necessidade que os docentes tem de refletirem criticamente sobre a sua própria prática docente, na tentativa de diminuir o abismo existente entre as teorias professadas e as teorias praticadas na universidade.

Assim, nossos estudos centram-se na Educação Superior, especificamente, em uma universidade pública, que para manter seu *status*, necessita, conforme preceitua o artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, compor um corpo docente de mestres e doutores, e promover o equilíbrio no desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Desse modo, este artigo tem por base a pesquisa de mestrado defendida em fevereiro de 2019, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), do *Campus* de Cáceres-MT, inserida na linha de pesquisa Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas, intitulada *A Pedagogia Universitária como espaço de (re)construção das aprendizagens e saberes da docência nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/CÁCERES-MT*, da qual realizamos este recorte dos resultados, com o objetivo de relacionar o que dizem os docentes universitários sobre a Pedagogia Universitária e a prática docente, desenvolvida por eles na formação de outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Cabe salientar, que na pesquisa realizada, foram investigados seis cursos de graduação, entre estes, três licenciaturas e três bacharelados, e após critérios estabelecidos, oito docentes universitários.

Para tanto, estruturamos o presente artigo da seguinte forma: inicialmente, abordamos teoricamente algumas aproximações conceituais sobre a Pedagogia Universitária e a

⁸ Esse artigo foi apresentado como comunicação oral, no Seminário de Educação - SemiEdu 2019, que teve como temática: Cuiabá 300 anos - Debates sobre educação, pesquisa e inovação, realizado pela Universidade Federal de Mato Grosso.

prática do docente universitário desenvolvida na universidade. Em seguida, descrevemos a metodologia da pesquisa. Posteriormente, apresentamos os resultados da investigação, a partir das análises dos dados coletados e, por fim, as nossas considerações finais acerca do recorte desse estudo.

1. A Pedagogia Universitária e a prática do docente universitário

Considerando que a Educação Superior passa por uma crescente expansão, estudos e reflexões sobre a Pedagogia Universitária tornam-se primordiais, pois ela é considerada como um espaço em movimento que vem se disseminando e que visa proporcionar a compreensão dos fenômenos de ensinar e aprender as profissões (BOLSAN; ISAIA, 2010).

Assim, ao aprofundarmos nos estudos acerca da Pedagogia Universitária, entendemos a importância de explorarmos as suas expressões, palavras e conceitos, uma vez que, conforme Cunha e Isaia (2006), estamos nos referindo a um campo polissêmico, em constante construção e que ainda vem se expandindo por todas as IES.

Desse modo, ao tentarmos compreender o conceito de Pedagogia Universitária, nos apoiamos em estudiosos que a conceituam, separadamente, em que o termo “Pedagogia” significa um conjunto de práticas específicas que cada docente utiliza como forma de educar seus estudantes, se educando a si mesmo (BITENCOURT, 2014). Já, o termo “Universitária”, é considerada como sendo o que qualifica a Pedagogia, atribuindo-lhe, assim, a característica do que ocorre efetivamente na Universidade. Nesse sentido, as práticas utilizadas pelos docentes para ensinar os estudantes, podem ser consideradas uma via de mão dupla, ao qual a partir da interação entre eles, ambos aprendem e se formam simultaneamente.

Nessa direção, por nos referirmos a termos dessa amplitude, é importante reconhecer a Pedagogia Universitária, no plural, integrando as suas múltiplas pedagogias, pois estas fazem interlocuções com diferentes campos científicos e uma das suas características é investir na qualidade da educação (CUNHA; ISAIA, 2006). Para as autoras, as Pedagogias não são únicas e, por isso, devem ser concebidas no plural, principalmente, por estarem em constante construção e por serem de diferentes áreas do conhecimento, nas quais os docentes universitários atuam na universidade ou em qualquer outro espaço formativo pela natureza das suas formações. Assim, entendemos que as Pedagogias Universitárias podem ser variadas para o docente que atua em um curso de licenciatura e/ou bacharelado, mesmo que essas tenham uma única finalidade: o ensino e aprendizagem, pois estamos nos referindo a naturezas de cursos diferentes, com especificidades próprias de cada um.

Sob essa ótica, Galvão e Bitencourt (2017) realçam que quando juntamos os dois termos à Pedagogia Universitária, estamos nos referindo a um campo de pesquisa que busca em suas ações agir em prol do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na Universidade, não se limitando a ela, e, sim, abrindo um campo de discussões e proposições para todas as demais IES, pois o termo *universitária* designa um lugar específico, de formação e de atuação do docente da Educação Superior, ou seja, estreitando, para a universidade, as atividades afins, no tripé: ensino, pesquisa e extensão, indissociavelmente.

Cunha (2006) destaca que a Pedagogia Universitária, ainda em fase de legitimação, pressupõe conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica, que incluem as formas de ensinar e aprender, no qual incide sobre as teorias e práticas de formação de professores da Educação Superior e dos estudantes, que podem ser articuladas em diferentes espaços formativos. Assim, é importante refletir sobre esses lugares e espaços de formação do docente, uma vez que a Pedagogia Universitária pode favorecer para a integração social e institucional no âmbito acadêmico.

Sob esse aspecto, Bitencourt e Krahe (2014) compreendem a Pedagogia Universitária como um campo em movimento, preocupado com a formação docente para o exercício pedagógico profissional dos docentes que formam outros profissionais e que integram a universidade com a sociedade.

Assim, diante de algumas aproximações conceituais expostas nesse estudo sobre a Pedagogia Universitária, fica evidente que ela pode ser considerada como potencializadora de reflexões sobre todos os aspectos que envolvem a docência e as atividades docentes desenvolvidas na Educação Superior, um espaço de interações entre estudantes e docentes, e ambos com seus pares, que permitem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem; assim como, um campo de pesquisa que se preocupa com uma formação que vise melhorar as práticas docentes para atuação do docente na universidade.

Nesse viés, é importante levarmos em consideração que Pedagogia Universitária possibilita o aprimoramento da prática docente, sendo capaz de orientar os docentes em suas aprendizagens e atividades desenvolvidas na universidade.

Pensando nesse aprimoramento de práticas docentes, no exercício da docência universitária, é notório que cada docente utiliza estratégias diferentes de ensino e aprendizagem a fim de facilitar o processo formativo dos estudantes, porém, conforme Roveda e Miolo (2017) deve haver um equilíbrio entre as estratégias tradicionais e modernas, em que não haja uma melhor que a outra, mas, sim, que elas se complementem, pois o que determina um ensino e aprendizagem significativos é a maneira com que cada docente utiliza de tais estratégias na sua atuação.

Nessa mesma perspectiva, a partir das reflexões e considerações de alguns autores como Tardif (2000, 2014) e Bitencourt (2014, 2017), entendemos que a prática docente é toda atuação do docente universitário, sendo uma atividade que também se fundamenta na sua ação de interagir com os estudantes, contida, inclusive, na problematização e experimentação metodológica no contexto em que atua na universidade ou fora dela. Dessa forma, a prática docente é uma atividade que exige a mobilização de diversos saberes, pois é nesta mobilização que os docentes constroem suas aprendizagens da docência.

2. Metodologia da pesquisa

Conforme Lüdke e André (2015), todo pesquisador, ao realizar uma pesquisa, precisa confrontar os dados, as evidências e informações coletadas, de modo a debruçar-se sobre eles elaborando conhecimentos da sua própria curiosidade. Nessa perspectiva, delineamos nossas opções e o caminho investigativo, ao qual optamos por uma abordagem qualitativa,

de natureza explicativa, que visa identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando o conhecimento da realidade, explicando a razão e o porquê das coisas (GIL, 2002), assim como, tendo a possibilidade de analisar os significados que cada um dos indivíduos dá as suas ações, permitindo-nos descrever, comparar e interpretar os dados obtidos.

A pesquisa realizada assumiu as características de um Estudo de Caso, que visa investigar um grupo ou fenômeno contemporâneo de forma particular, dentro do contexto em que está inserido (YIN, 2015), ao qual conforme destacam Lüdke e André (2015), para que este estudo tenha um efeito satisfatório é necessário que o caso a ser estudado seja bem delimitado, com contornos claros e específicos.

Dessa forma, para a investigação, definimos nosso caso como sendo as aprendizagens e saberes da docência universitária nos cursos de licenciaturas e bacharelados da UNEMAT/Cáceres-MT, cujo lócus da pesquisa de Mestrado foi a referida universidade, *Câmpus* Universitário “Jane Vanini” – Cáceres/MT, e dentre as seis Faculdades e 13 cursos de graduação existentes nelas, três cursos de licenciaturas (Matemática, Pedagogia e Geografia) e três cursos de bacharelados (Agronomia, Enfermagem e Direito). Nesse artigo, centramos nossos estudos na Pedagogia Universitária e prática docente.

Para definir os participantes da pesquisa, utilizamos o Lotacionograma do quadro docente do semestre letivo 2018/1 de cada curso de graduação, sendo estabelecido quatro critérios: ser efetivo, ter qualificação de doutorado, estar em pleno exercício de suas atividades e possuir maior tempo na carreira docente e/ou no máximo, cinco anos de atuação na UNEMAT. A partir dos critérios adotados, foram selecionados oito docentes universitários, sendo denominados por meio de codinomes: Docente Matemática (DMAT), Docente Geografia (DGEO), Docente Pedagogia (DPED), Docente Agronomia 1 (DAGR1), Docente Agronomia 2 (DAGR2), Docente Direito (DDIR), Docente Enfermagem 1 (DENF1), Docente Enfermagem 2 (DENF2).

Cabe esclarecer que, nossa intenção inicial para a pesquisa realizada era selecionar dois docentes de cada curso de graduação investigado, um com anos de atuação e um com no máximo cinco anos de atuação na carreira docente, porém, a partir deste último critério, somente obtivemos docentes nos cursos de Agronomia e Enfermagem, pelo fato de nos últimos concursos da UNEMAT não terem sido ofertadas vagas para os demais cursos. Assim, consideramos para esta pesquisa os docentes DAGR1, DENF1, DMAT, DGEO, DPED e DDIR com anos de atuação e o DAGR2 e DENF2 principiantes.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa ocorreram em quatro momentos distintos: bibliográficos, documentais, de campo e a análise dos dados coletados. Cabe ressaltar que, utilizamos como instrumentos de coleta de dados um questionário de caracterização (QC) e uma entrevista semiestruturada. E, para análise dos dados, utilizamos as técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 2016), cujas categorias emergiram a partir dos dados coletados e aprofundamento no acervo teórico construídos efetivamente durante a pesquisa realizada.

3. Resultados da pesquisa

Ressaltamos que para este artigo optamos por evidenciar somente os aspectos relacionados à Pedagogia Universitária e à prática do docente universitária, a partir do que os participantes relataram durante a investigação.

Inicialmente, nesse processo de análise, buscamos caracterizar o perfil dos docentes universitários através do QC, de modo a complementar a análise documental que realizamos, a partir do *curriculum lattes* de cada docente, levando em consideração o tempo que exercem à docência, afim de denominá-los a partir dos critérios de seleção, aqueles que possuem anos de atuação na carreira docente e/ou no máximo cinco anos de atuação na UNEMAT.

Nessa direção, constatamos que em relação à formação, todos os participantes da pesquisa possuem mestrado e doutorado, sendo que, a titulação maior foi um dos critérios estabelecidos para seleção dos docentes universitários investigados. Além disso, quatro docentes possuem pós-doutorado, sendo eles: DGEO, DAGR1, DAGR2, DENF1.

Evidenciamos também que dos oito docentes universitários pesquisados, cinco são mulheres e três são homens. E, em se tratando da faixa etária do grupo investigado, seis docentes estão entre os 41 e 57 anos, e apenas uma docente possui menos de 30 anos de idade.

Em relação ao ingresso e tempo de atuação na UNEMAT, destacamos que, dos oito docentes investigados, quatro já atuaram como docentes na referida universidade na situação de interinos, fazendo teste seletivo para substituir outros docentes que eventualmente se afastaram das suas atividades, conforme predetermina a LC nº 320/2008, são eles: DDIR de 1999 a 2006; DENF1 de 1993 a 1994, DAGR1 de 1999 a 2006, e DMAT de 1991 a 1994, sendo efetivados por concurso público em 1994 e 2006. Assim, evidenciamos que esses docentes já possuíam relação com a UNEMAT antes da efetivação por concurso. Os demais docentes foram efetivados diretamente por concurso público.

Ressaltamos que, como um dos critérios utilizados para seleção dos docentes universitários foi ser docente do quadro efetivo, ter o maior tempo na carreira docente e no máximo cinco anos, o tempo em que foram contratados temporariamente também foi fundamental para a seleção, devido à experiência na docência e, ainda, ser da UNEMAT.

Dessa forma, evidenciamos que, os docentes DPED, DMAT, DAGR1, DGEO, DDIR, DENF1 possuem longo percurso na docência universitário, há mais de 20 anos, sendo considerados com maior tempo de atuação, e apenas a DAGR2 e DENF2 estão construindo seu percurso há quatro anos, sendo estes considerados principiantes nesta investigação. Portanto, Souza (2009) e Wiebusch (2016) salientam que, são principiantes aqueles docentes que possuem, no máximo, cinco anos de atuação na carreira de docente.

Dando continuidade nas nossas análises, a partir das indagações feitas aos docentes, buscamos relacionar o que eles dizem sobre a sua prática docente e o desenvolvimento da Pedagogia Universitária, embasando-nos no QC para complementar as entrevistas semiestruturadas visando as análises. Nesse sentido, na resposta dada pelo docente DPED, com anos de atuação, percebe-se que a sua prática engloba todas as atividades da docência, ao destacar que ela está,

inserida em diferentes atividades de pesquisa, ensino e extensão, tentando produzir conhecimentos, promovendo ações para a integração de estudantes e efetivando meios para a socialização dos conhecimentos produzidos (DPED, Questionário – excerto Q20).

Ao analisarmos o relato dos oito participantes da pesquisa, destacamos que esse docente, diferente dos demais docentes investigados, desenvolve a Pedagogia Universitária articulada com as dimensões de ensino, pesquisa e extensão nos variados espaços de formação, buscando produzir conhecimentos que favoreçam a sua prática docente, integrada ao ensino e à aprendizagem dos estudantes que estão em processo de formação.

Além disso, ressaltamos que é nesse tripé desenvolvido pelo docente que se assentam a Pedagogia Universitária como processo de consolidação institucional, garantindo que a UNEMAT mantenha seu *status* de universidade.

Constatamos na resposta do DMAT, que também possui anos de atuação na docência, que a sua prática docente,

[...] se assenta nas concepções que possuo de homem, sociedade e cultura, de que o conhecimento deve servir para a emancipação do sujeito. Assim, tento inserir na sala de aula um ensino investigativo e ao mesmo tempo provocativo, levo o que tem de mais novo produzido pela área, tento colocar o conhecimento que os discentes possuem em catarse, para que eles possam estar sempre num estado de inovação e de busca permanente (DMAT, QC – excerto Q20).

Evidenciamos, na fala do DMAT, o que Imbernón (2011, p. 28) nos aponta, de que o docente deve “participar da emancipação das pessoas”, sendo capaz de ajudar os estudantes a serem independentes, tornando-os menos dependentes do poder capitalista. Assim, a partir desse relato, inferimos que esse docente procura desenvolver uma prática emancipatória dos estudantes, para que busquem, permanentemente, conhecimentos, e se façam profissionais qualificados para o mercado de trabalho.

Já a DAGR2 principiante, assegura que sua prática docente se faz por conhecimentos teóricos e práticos, conforme o excerto,

Tenho conhecimento prático e teórico, mas a estrutura tanto física como a pedagógica da instituição prejudica o trabalho e suprime as potencialidades do docente (DAGR2, QC – excerto Q20).

Ao analisarmos esse relato da DAGR2, constatamos que a docente principiante, na tentativa de descrever a sua prática docente, deixa evidente que ela se assenta no desenvolvimento do ensino e mostra a sua insatisfação com a estrutura da universidade, pois para essa participante, a instituição suprime as suas potencialidades, e entendemos que seja pelo fato do docente, muitas vezes, não atuar na disciplina para a qual realizou suas pós-graduações.

Nesse sentido, percebemos a grande diferença existente entre a docente principiante e os docentes com anos de atuação na Universidade, pois os docentes experientes buscam

aprimorar suas práticas sem esperar que a universidade lhes possibilite mudanças. Já a docente principiante se sente insatisfeita com a instituição e por isso permanece na atuação tradicional, não buscando outras alternativas para realizar sua prática docente de forma diferenciada.

Desse modo, é importante frisar que cada docente tem sua maneira de desenvolver suas práticas docentes, sendo estas, possivelmente, reflexos da forma como aprenderam na graduação ou nas pós-graduações.

Nessa direção, ao questionarmos os docentes universitários sobre a relação que estabelecem entre a formação profissional e a prática desenvolvida por eles, percebemos que a maioria dos docentes normalmente relacionam a pergunta à formação obtida no mestrado e doutorado, afirmando que, de certa forma, essa formação contribuiu para sua prática docente, levando em consideração as bases teóricas, as técnicas para pesquisa que lhes possibilitam atuarem na universidade.

Todavia, destacamos a fala do DPED, ao relatar que na atuação da docência, é necessário refletir sobre as práticas, pois elas são relativas e precisam ser modificadas conforme a necessidade do momento,

[...] Veja só, quando a gente está na universidade e atua como professor, da forma como o tempo vai passando você vai refletindo sobre as suas práticas, então, cada semestre para mim é uma novidade, [...] cada semestre mesmo com a mesma estrutura de plano, do plano que eu entrego, o semestre sempre é outro, ele nunca se repete, e ele nunca se repete porque eu nunca mais sou o mesmo, por que eu já aprendi no semestre anterior coisas e os estudantes sempre são outros, a reação do estudante é outra, [...] então, as práticas docentes elas são muito relativas, e elas são relativas em conformidade com essa relação que é estabelecida entre educadores e estudantes, estudantes entre eles, estudantes com o educador, com o professor e assim vai indo, então a prática ela [...] depende muito dessa dimensão de prática que a gente tem (DPED, Entrevista – excerto Q3.6)

Nesse sentido, a partir da resposta do DPED — um docente com anos de atuação — compreendemos a afirmativa de Imbernón (2011), de que na formação, a base é a reflexão dos sujeitos sobre a sua prática docente, de modo que estes examinem suas teorias, seus esquemas de trabalho, suas atitudes, realizando um processo de autoavaliação que oriente a sua atuação docente.

Além disso, destacamos que o DPED teve uma reação muito espontânea ao afirmar que ele reflete sobre sua prática, no sentido de que foi ontem e como ela aconteceu, para pensar em como ela será amanhã. Assim, a partir dos resultados encontrados por Bitencourt (2017), inferimos que esse docente, ao refletir sobre sua prática, traz consigo saberes e experiências que resultam em suas aprendizagens. E ele as significa de modo a fazerem parte do seu desenvolvimento profissional que, neste caso, segundo Marcelo Garcia (1999), é um conjunto de processos e estratégias que possibilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática docente, fazendo com que aprendam com as suas experiências.

Ao analisarmos mais profundamente a resposta dada pelo DPED, inferimos que ao refletir sobre sua prática, ele percebe que nunca mais será o mesmo, demonstrando que essa reflexão lhe possibilita construir novas formas de ser e agir na universidade ou em outros espaços, confirmando o que aponta Mizukami (2002) de que a aprendizagem não tem tempo, nem espaço; ela se faz e se refaz constantemente na prática e a partir da prática reflexiva, favorecendo, assim, não só suas aprendizagens da docência, mas também a Pedagogia Universitária desenvolvida por ele na UNEMAT, não sendo algo relativo a todos os docentes, pois a Pedagogia Universitária é singular para cada docente, o que significa que cada indivíduo tem seu modo de ser e fazer na universidade, renovando-se a cada semestre e a partir do contato com outros sujeitos.

Considerações finais

Destacamos, antes de iniciarmos nossas considerações, que todo o processo de pesquisa não foi desenvolvido de forma individualizada, mas, sim, construído coletiva e colaborativamente com os membros do Grupo de estudos e pesquisa sobre formação e docência (GFORDOC) ao qual somos membros, em que buscamos discutir a formação e a docência nos mais variados espaços e para diferentes sujeitos e profissões, proporcionando, assim, a (re)construção constante dos nossos conhecimentos e aprendizados.

A partir das análises realizadas, constatamos que a Pedagogia Universitária ainda se apresenta oculta na UNEMAT, sendo escassa nas discussões entre os docentes, porém, ressaltamos que ela está presente no espaço universitário onde eles atuam, competindo a nós, pesquisadoras, diante dos dados coletados, apresentarmos os indícios e a devida interpretação de que as práticas desenvolvidas pelos docentes se referiam a essa Pedagogia Universitária.

Ainda, destacamos que embora a Pedagogia Universitária não seja evidenciada pelos docentes de maneira explícita, consideramos que está presente em alguns dos relatos, sendo mais evidenciada pelo DPED, onde alicerça a sua prática docente no tripé: ensino, pesquisa e extensão, avançando suas ações para além dos limites e muros da universidade, propagando a produção de conhecimentos entre estudantes-comunidade-universidade.

Ao relacionarmos o que os docentes universitários falam sobre sua prática docente, constatamos que o DPED, com anos de atuação, aponta que sua prática engloba todas as atividades inerentes à docência universitária, desenvolvendo, assim, a Pedagogia Universitária na UNEMAT. Já para a DAGR2, principiante, sua prática docente se assenta no desenvolvimento do ensino.

Desse modo, ao analisarmos as práticas dos docentes a partir do que eles relataram, consideramos que essas diferem entre o que narram os docentes com anos de atuação e os principiantes, evidenciando que não é o papel que exercem na docência, mas sim, a singularidade, o percurso formativo e profissional, as experiências vividas pelos docentes e significadas por eles que favorecem para que desenvolvam a Pedagogia Universitária no seu espaço de atuação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITENCOURT, L. P. **Pedagogia universitária potencializada no diálogo reflexivo sobre educação matemática**: quando três gerações de educadores se encontram. Orientadora: Elizabeth Diefenthaler Krahe. 2014. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Versão impressa e eletrônica.

BITENCOURT, L. P.; KRAHE, E. D. Docentes de um curso de licenciatura plena em matemática: como eles falam de suas pedagogias universitárias. **Revista do Curso de Pedagogia da Universidade Fumec**. Belo Horizonte, ano 11, n.16, p.167-191, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/view/2952/1647>. Acesso em: 04 maio 2020.

BITENCOURT, L. P. **Aprendizagem da docência do professor formador de educadores matemáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

BOLSAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. de A. 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. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3043/2971>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CUNHA, M. I. da; ISAIA, S. M. de A. Professor da educação superior. *In*: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep, 2006. p. 349-404.

CUNHA, M. I. da. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. *In*: CUNHA, M. I. da. (org.). **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006. p. 13-29.

GALVÃO, F. N. dos S.; BITENCOURT, L. P. Pedagogia universitária e formação pedagógica do docente universitário: contributos para um ensino de qualidade e possíveis mudanças na universidade. **Revista de Educação do Vale do Arinos**, Juara, v. 4, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2254>. Acesso em: 20 fev. 2020.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, E. F. de; TANCREDI, R. M. S. P.; MELLO, R. R. de. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- ROVEDA, P.; MIOLO, S. B. Formação Docente para o ensino superior e as estratégias de ensino-aprendizagem de professores licenciados e bacharéis. *In*: BRANCHE, V. R.; OLIVEIRA, V. F. de. (org.). **Formação de professores em tempos de incertezas: imaginários, narrativas e processos autoformadores**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p.71–91.
- SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber Acadêmico Revista Multidisciplinar da Uniesp**, São Paulo, n. 8, p. 35-45, dez. 2009. Disponível em: <http://www.espacomarcio costa.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/os-dilemas-do-professor-iniciante-souza-2009.pdf>. Acesso em: 04 maio 2020.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação a formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 04 maio 2020.
- YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- WIEBUSCH, A. **Aprendizagem docente no ensino superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante**. Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan, 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Versão impressa e eletrônica.

O PROGRAMA DE REPERCURSO NO CURSO DE PEDAGOGIA 2014/2 ENQUANTO POLÍTICA DE PERMANÊNCIA DOS ACADÊMICOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNEMAT

Waghma Fabiana Borges Rodrigues

Dionê Pereira de Souza

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Introdução

Esta pesquisa contempla um estudo de caso realizado na Diretoria de Gestão de Educação a Distância – DEAD da UNEMAT, tendo como foco a permanência no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade de educação a distância, considerando o ingresso de 2014/2. Nesse sentido, por se tratar das ações de permanência no Curso de Licenciatura em Pedagogia da modalidade de Educação a Distância da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, vimos a necessidade de disseminar as discussões no âmbito acadêmico, por isso, originalmente, o estudo foi apresentado na XV Jornada de Educação, cuja temática “Educação em Tempos de ‘Novas’ Ideologias e Negação de Direitos”, promovido pelo Curso de Pedagogia e o Programa de Mestrado em Educação da UNEMAT, com o objetivo de promover o desenvolvimento científico e tecnológico da Educação. Porém, novos elementos foram acrescentados ao presente estudo para a continuidade de análise e avaliação do Programa de Repercurso como ações de permanência.

O curso de Licenciatura em Pedagogia foi integralizado em 3.260 horas distribuídas em 8 semestres letivos. Para tanto, o objetivo deste estudo foi mapear a permanência dos estudantes no curso de Pedagogia a distância, apontando o número de matriculados, evadidos, transferidos, reprovados, formados e em repercurso, bem como, a importância do Programa de Repercurso no contexto acadêmico.

A Educação a Distância na Universidade do Estado de Mato Grosso iniciou em 1999 com o objetivo de atender a formação docente do Estado. O Projeto Político Administrativo da Divisão de Educação a Distância (DEAD) define as decisões para a organização e implementação da infraestrutura para o oferecimento de cursos de Educação a Distância (EaD) pela Universidade.

De acordo com Lima, Malange e Barbosa (2016) a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), desde a sua criação como instituto até o credenciamento como Universidade, registra diferentes momentos em busca da consolidação como instituição de Educação Superior, cujo processo de expansão iniciou-se em 1989.

A expansão da UNEMAT ocorreu numa perspectiva de ser uma Universidade ‘do interior para o interior’ e com o objetivo de atender a uma população de difícil acesso e geograficamente distantes dos centros de educação superior e foi com essa mesma perspectiva que se implantou a oferta de cursos a distância.

Nesse contexto, o estudo teve como objetivo analisar a permanência dos estudantes da educação a distância, mapeando o fluxo dos acadêmicos, número de estudantes que efetuaram matrículas, evadiram, ficaram em reперcurso, foram transferidos, reprovados e os que colaram grau.

Tomou-se como referência o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Turma 2014/2 na modalidade a distância da UNEMAT como estudo de caso. Para tanto, os procedimentos metodológicos utilizados na elaboração desse estudo foram estudos bibliográficos e análise documental. O estudo caracteriza-se como quali-quantitativo, desenvolvido a partir de pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Acesso e Permanência no Processo de Expansão da Educação Superior (PROAPES). Vinculado ao Eixo 5 Acesso e Permanência na Educação Superior da Rede Universitas-Br.

1. A Educação a Distância na Universidade do Estado de Mato Grosso

No Estado de Mato Grosso, a formação de professores, entendida como política pública teve sua expressão no Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, envolvendo a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), as Secretarias Municipais de Educação e, ainda, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP). Foi a partir da participação efetiva nesse programa que se criou a Divisão de Educação a Distância (DEAD) da UNEMAT, visando a concretizar atividades de um programa de educação a distância para professores em exercício, a fim de melhorar os índices de produtividade e a qualidade de educação oferecida.

A UNEMAT buscou, a partir de março de 1999, a aprovação do mérito do “Projeto Político Administrativo da Divisão de Educação a Distância (DEAD)”, o qual define as decisões para a organização, implantação e implementação em sua infraestrutura para oferecimento de cursos em EaD. Esse programa deu origem ao curso de *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1ª a 4ª série* na modalidade a distância, implantado na UNEMAT em 1999, oportunidade em que foi criada uma infraestrutura para proporcionar autonomia na gestão de cursos a distância.

Oferecido no campus universitário de Nova Xavantina/polo Pedagógico de Nova Xavantina e no Campus de Pontes e Lacerda/polo Pedagógico de Jauru, foram ofertadas 424 e 491 vagas, respectivamente, no período 2000-2004, para docentes em serviço. Os cursos oferecidos foram ambos de formação de professores: o Curso de Pedagogia: Licenciatura em Pedagogia - Educação Básica – 1ª a 4ª série (Resoluções 9 e 10/2005-CONSUNI) e o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia: Docência na Educação Infantil (Resolução no 011/2005-CONSUNI), este último, ofertado através da parceria interinstitucional firmada pelo consórcio Pró-Formar.

Os cursos que foram ofertados pela UAB em 2009 (Física e Biologia) foram propostas de projetos de EaD advindas de outras instituições. O primeiro foi uma proposta desenvolvida pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e o segundo, pelo Ministério da Educação. Em síntese, são ações em que a CEAD/UNEMAT atua como executora das

referidas proposições na modalidade EaD. O programa proposto pela UFMT, como o da UAB, tem possibilitado um exercício prático e reflexivo sobre a referida modalidade de educação e contribuído para a ampliação da oferta de cursos para a formação de professores em diferentes regiões do estado.

Ainda em 2008, com a adesão da UNEMAT ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), assume, em 1º/10/2008, a Coordenadoria da UAB-UNEMAT (Portaria Nº. 379/2010 UAB-UNEMAT – 1º/10/08 a 2/10/10). Essa adesão à UAB ressignificou totalmente a modalidade EAD na UNEMAT, pois, ao assinar o Termo de Cooperação Técnica e de Compromisso com a UAB/Capes, a DEAD teve que se adequar às exigências do Programa do Governo Federal, tanto no que concerne às condições de infraestrutura, como também de pessoal, para que pudesse receber os recursos financeiros para investir em equipamentos e mobiliário e também nos cursos de licenciatura em Física e em Biologia, que a UNEMAT estava autorizada a ofertar no âmbito da UAB em 5 polos de apoio presenciais da UAB (Jauru, Barra do Bugres, Alto Araguaia, Nova Xavantina e Sorriso) – Edital de Seleção Nº. 01/2006-SEED/MEC/2006/2007. Em 2009, a UNEMAT aderiu ao Plano Nacional de Administração Pública e, através do Edital Nº 01, de 27/4/09, pôde ofertar em 5 polos de apoio presenciais (Jauru, Alto Araguaia, Juara, Guarantã do Norte, Cáceres, Tangará da Serra e Pontes e Lacerda) o curso de bacharelado em Administração Pública e as especializações em Gestão Pública Municipal, Gestão Pública e Gestão em Saúde.

Concomitante aos trabalhos junto a UAB/Capes, também foram desenvolvidas as atividades relacionadas aos cursos de licenciatura em pedagogia infantil e pedagogia em educação básica – séries iniciais 1ª a 4ª séries, ofertados pela DEAD, que foram um convênio firmado entre 42 prefeituras consorciadas dos núcleos pedagógicos de Jauru, Nova Xavantina e São Félix do Araguaia (Silva, 2010).

No ano de 2010, houve uma reestruturação administrativa, passando o CEAD para DEAD – Diretoria de Educação a Distância. A DEAD é uma diretoria vinculada à Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) e passou a responder pela elaboração de projetos pedagógicos e pela execução de programas de cursos de graduação e pós-graduação *Lato Sensu* na modalidade a distância. Em 2014, o número de polos foi ampliado para 18, com a oferta de novos cursos: Licenciatura em Letras (habilitação em língua inglesa), Letras (habilitação em língua espanhola) e Licenciatura em Pedagogia.

No ano de 2018, foram ofertadas as graduações em bacharelado em Administração Pública, Ciências Contábeis, Sistemas de Informação e Turismo e as Licenciaturas em Artes Visuais, Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras – Espanhol, Letras (Português/Inglês), Matemática e Pedagogia. Na categoria pós-graduação *Lato Sensu*, foram ofertados os cursos de educação a distância em Gestão Escolar, Gestão Pública, Gestão Pública Municipal, Gestão Universitária, Gestão em Saúde, Informática na Educação e Saberes e Práticas na Educação Infantil.

Todos esses cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* estão distribuídos em 24 polos de apoio presencial, situados nos municípios de Água Boa, Alto Araguaia, Arenópolis, Aripuanã, Barra do Bugres, Cáceres, Campo Verde, Colíder, Comodoro, Cuiabá, Diamantino, Guarantã do Norte, Jauru, Juara, Juína, Nova Xavantina, Pedra Preta, Pontes e Lacerda,

Porto Esperidião, Primavera do Leste, Sapezal, São Félix do Araguaia, Sorriso e Vila Rica, atendendo, nos cursos de graduação e pós-graduação, 4.170⁹ estudantes.

As políticas de práticas educativas da UNEMAT têm incentivado os cursos semipresenciais e presenciais à utilização de práticas de EaD em seus cursos e disciplinas, respeitando-se as normas emanadas pelos órgãos superiores do sistema federal de ensino e com a supervisão da Pró-reitoria de ensino (PROEG) (UNEMAT, 2017-2021).

De acordo com os dados constantes do Relatório de Gestão 2017-2021, a DEAD/UNEMAT possui uma organização administrativa e pedagógica central, destinada a delineamentos de políticas, planejamento, acompanhamento e execução de ações junto aos polos de apoio presencial, situados em regiões estratégicas do estado, onde são desenvolvidas atividades pedagógicas presenciais, sendo local de encontro do aluno com tutores e professores e ainda há a disponibilidade de acesso à biblioteca e laboratórios, pois, nessa modalidade de ensino, o polo UAB é a referência física da instituição.

Em 2017/2, a UNEMAT apresentou um quantitativo de cursos de graduação, especialização e estudantes/acadêmicos como aponta a tabela 01.

Tabela 01 - Demonstrativo do número de cursos de graduação e especialização em EaD, de polos de estudantes da UNEMAT em 2018

NÍVEL GRADUAÇÃO		
CURSO	POLOS	Nº DE ACADÊMICOS
Administração Pública	Alto Araguaia, Campo Verde, Juína, Pedra Preta, Pontes e Lacerda e Vila Rica	282
Artes Visuais	Cuiabá e Sorriso	94
Ciências Biológicas	Alto Araguaia, Jauru, Sorriso	140
Ciências Contábeis	Água Boa, Aripuanã, Colíder e Comodoro	191
Geografia	Aripuanã, Água Boa, Arenópolis, Comodoro, Juara, Primavera do Leste e Sapezal	226
História	Barra do Bugres, Diamantino, Juara, Sapezal e Sorriso	192
Letras Espanhol	Cáceres, Colíder e Cuiabá	146
Letras Inglês	Juína, Primavera do Leste e São Félix do Araguaia	147
Matemática	São Felix do Araguaia	48
Pedagogia	Aripuanã, Barra do Bugres, Campo Verde, Comodoro, Diamantino, Jauru, Juína, Pontes e Lacerda, Porto Esperidião, São Félix do Araguaia, Sorriso e Vila Rica	536
Sistemas de Informação	Pedra Preta, São Félix do Araguaia e Vila Rica	150
Turismo	Aripuanã, Guarantã do Norte e Sorriso	88
12	24	2240

⁹ Informação fornecida pela Diretoria Administrativa DEAD/Unemat.

NÍVEL ESPECIALIZAÇÃO		
CURSO	POLOS	Nº DE ACADÊMICOS
Educação a Distância	Arenápolis	31
Gestão em Saúde	Guarantã do Norte e Jauru	42
Gestão Escolar	Sorriso	50
Gestão Pública	Cáceres e Diamantino	47
Gestão Pública Municipal	Alto Araguaia e Juara	50
Gestão Universitária	Barra do Bugres	37
Informática na Educação	Arenápolis e Cáceres	65
Saberes e Práticas na Educação Infantil	Alto Araguaia, Arenápolis, Barra do Bugres, Colíder e Pontes e Lacerda	105
08	12	427

Fonte: UNEMAT/DEAD (2018).

Após o ano de 2014, os novos cursos que foram abertos através da UNEMAT/DEAD foram submetidos ao Edital de Articulação Capes/UAB (2014). Como resultado do edital, foram abertos os seguintes cursos de graduação: Licenciatura em Artes Visuais, Bacharelado em Ciências Contábeis, Licenciatura em História, Licenciatura em Matemática, Bacharelado em Sistema de Informação e Bacharelado em Turismo. Já os cursos de pós-graduação foram Auditoria em Saúde, Educação Infantil, Educação a Distância, Gestão Escolar, Gestão Universitária e Informática na Educação, através do Edital Nº 001/2017 – COVEST.

O Concurso Vestibular Específico oferecerá na Modalidade Educação a distância 2.350 (Duas mil, trezentas e cinquenta) vagas, em 52 (cinquenta e dois) cursos, para matrícula no período letivo acadêmico de 2017/2, sendo que em consonância com a Resolução n. 071/2016 – CONEPE, o candidato poderá concorrer em uma das categorias descritas abaixo

- a) Ampla Concorrência: 40% (quarenta por cento) do total das vagas;
- b) Ação Afirmativa – Escola Pública: 30% (trinta) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem como estudantes de Escola Pública.
- c) Ação Afirmativa – PIIER/Negros: 25% (cinco) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem no Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER/Negros).
- d) Ação Afirmativa – PIIER/Indígenas: 5% (cinco) do total das vagas são destinadas para candidatos que se enquadrarem no Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER/Indígenas).

O processo para implantação de novos cursos foi aberto através do segundo Ofício Circular nº 3/2018-CAAC/CGPC/DED/CAPES, além de possibilitar a manifestação de interesse em cadastrar novos cursos para posterior proposição do mesmo em edital de

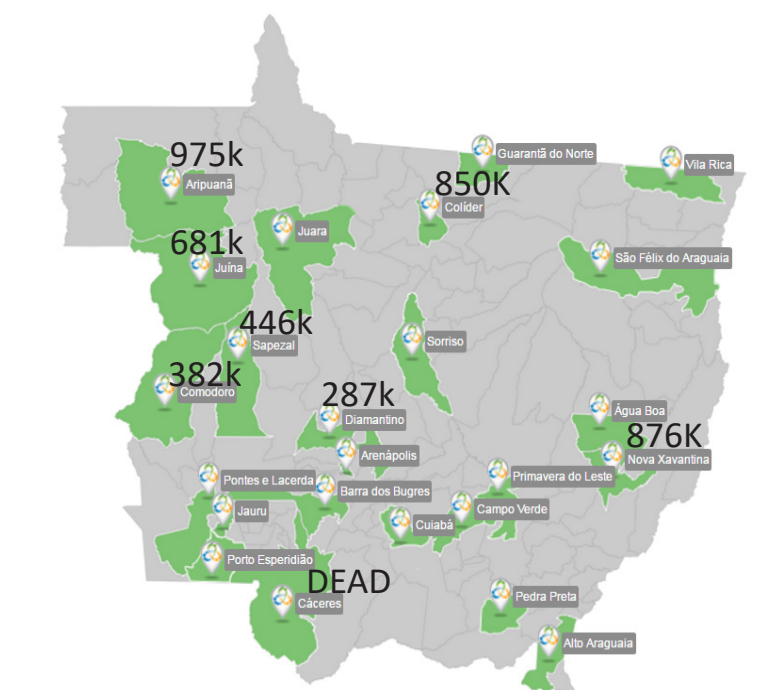
articulação. Os itens que devem ser informados estão presentes no ofício de circulação, o qual foi respondido até 2/3/2018. Sendo assim, ao responder com o ofício à Capes, a IES fica no aguardo dos demais trâmites. No caso da UNEMAT, foram solicitados mais cursos.

1.1 Organização e os Recursos Tecnológicos no Curso de Pedagogia da UNEMAT na EaD

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, utilizamos o estudo de caso com o acompanhamento dos estudantes que se matricularam, após serem aprovados no vestibular específico no curso de licenciatura em pedagogia 2014/2, vinculado à Diretoria de Gestão de Educação a Distância (localizada em Cáceres/MT) da Universidade do Estado de Mato Grosso em parceria com a Universidade Aberta do Brasil – UAB. O curso de licenciatura em pedagogia constitui-se de sete turmas distribuídas em sete Polos de Apoio Presencial dos vinte e quatro Polos que a UNEMAT está presente, e são: Aripuanã, Comodoro, Colider, Diamantino, Juína, Nova Xavantina e Sapezal.

Também convém observar a distância da sede da Diretoria de Gestão de Educação a Distância entre os Polos de Apoio Presencial que atendem às Turmas de Pedagogia, como forma de compreender a organização do Programa de Repercurso, demonstrado no mapa:

Figura 1: Polos de Apoio Presencial UAB com a atuação da UNEMAT



Fonte: <<https://dead.UNEMAT.br/portal/Polos/>>

O Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância da DEAD/UNEMAT foi criado através da Resolução nº 007/2013 de 15 de agosto 2013, cujo Projeto Pedagógico foi aprovado pela Resolução nº 058/2016 pelo CONEPE, em 23 de novembro de 2016.

O Art. 2º da referida Resolução assevera que,

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia visa atender a legislação nacional vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais e normativas internas da UNEMAT e tem as seguintes características:

I. Carga horária total do Curso: 3.260 (três mil, duzentas e sessenta) horas;

II. Integralização: mínimo 08 (oito) semestres; máximo 12 (doze) semestres;

III. Período de realização do curso: Diurno e noturno;

IV. Forma de ingresso: o ingresso do aluno no curso será por meio de processo público de seleção – Vestibular – regulamentado por edital próprio, realizado e organizado pela UNEMAT (Resolução nº 058/2016, p. 01).

A carga horária de 3.260 horas é distribuída em oito semestres, sendo 2.760 horas de disciplinas, 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado, e mais 200 horas de Atividades Complementares. O curso é organizado no Ambiente Virtual de Aprendizagem usando a Plataforma MOODLE com o acesso de todas as disciplinas e atividades a distância, também são realizadas atividades diversas no Polo de Apoio Presencial - UAB previstas no Calendário do Curso.

A organização didático-pedagógica das disciplinas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é constituída de vídeo aulas, fórum de discussão, espaços de interações entre professor, alunos e tutores de maneira individual (via mensagens) e coletivamente, nos encontros virtuais, nas mensagens coletivas destinadas aos polos, de materiais pedagógicos e documentos oficiais que orientam sobre o curso.

Após o contato inicial com a disciplina, é realizada a aula virtual, que se utiliza de slides com os principais conceitos do conteúdo que envolve a disciplina, bem como, sobre a construção e os elementos que devem conter a proposta pedagógica. Concomitante aos questionamentos, a professora e os professores e os tutores a distância vão sanando as dúvidas em tempo real. Em relação à metodologia utilizada nas aulas virtuais, o professor expõe os principais aspectos conceituais que envolvem a disciplina por meio de áudio e o compartilhamento do slide em tela.

O curso é organizado em Sistema Semestral e inicia com a disciplina Introdução a distância com objetivo de familiarizar o aluno com o ambiente e com as ferramentas que serão utilizadas.

De acordo com a Resolução nº 058/2016 CONEPE o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo geral:

Possibilitar a formação de professores pedagogos para exercer a docência na educação infantil, no primeiro Semestre do ensino fundamental, na modalidade Normal (ensino médio), na educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução nº 058/2016, p. 06).

Entre os princípios norteadores da proposta formativa do curso, estão: diversidade, autonomia, investigação, relação teoria e prática, trabalho cooperativo, dialogicidade,

construção e reconstrução do conhecimento. As disciplinas do curso têm como eixos temáticos: Linguagem, Educação e Sociedade, Conhecimento, Currículo e Gestão, Conhecimento sobre Pesquisa em Educação, Estágios, Atividades de Extensão e Pesquisa.

2. Programa de Repercurso: Política de Permanência

A Política do Programa de Repercurso está prevista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES que se trata de uma fundação vinculada ao Ministério da Educação e atua na expansão e consolidação da formação, tendo como prioridade a área da Licenciatura. E em consonância com a Política do Programa de Repercurso, o Projeto Pedagógico do Curso – PPC (Resolução n. 058/2016 CONEPE), e destaca que sua efetivação é após a finalização do curso.

No decorrer dos oito semestres do Curso de Pedagogia, os alunos que ficaram com disciplinas em dependência (reprovados), principalmente por não alcançarem a média, que na UNEMAT são 70,00 (setenta) pontos. Atribui-se diversos motivos às reprovações, dentre eles, acompanhamento de doente em família, acidente automobilístico de aluno, morte em família, dificuldade de adaptação ao ambiente virtual nos semestres iniciais (mesmo que a DEAD tenha proporcionado capacitação aos alunos no início do curso), acesso à Internet (no Polo e até mesmo em algumas cidades o sinal de internet é baixo), entre outros, terão direito a participarem do Programa de Repercurso.

Sabe-se que os alunos que não integralizarem o cumprimento da matriz curricular perderão o direito de se matricular, e conseqüentemente, o vínculo com a Universidade do Estado de Mato Grosso. Por isso, se faz necessário propiciar as condições para que o maior número possível, dentro do universo de alunos com pendências em disciplinas, consiga concluir o curso, melhorando o índice de eficácia de integralização do curso.

O número máximo de disciplinas distribuídas por semestre é de 7 a 8 disciplinas, considerando a carga horária máxima por semestre, dessa forma, o Colegiado de Curso, após analisar, deliberou, conforme condições para os acadêmicos realizarem o Repercurso dentro de 02 semestres, a oportunidade de 15 disciplinas para os acadêmicos, considerando TCC e Estágio.

O Programa de Repercurso tem como regra na Instrução Normativa n. 02/2017, Parágrafo IV, que fomenta o referido Programa e permite a sua organização,

Cursos de Graduação com alunos ativos: uma mensalidade de bolsa por grupo de 18 alunos ativos, incluída a re-oferta de disciplina em período posterior à matriz curricular regular, respeitado período máximo de doze meses e resguardado no mínimo um tutor para o curso. Será mantido o cálculo de concessão de uma mensalidade de bolsa por grupo de 15 alunos ativos para cursos iniciados até o dia 28/02/2017 (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, percebe-se que as condições previstas na Instrução Normativa n. 02/2017 da Capes é insuficiente para a eficácia do Programa de Repercurso, o que requer da instituição maior empenho para o sucesso dos alunos na integralização do Curso.

Contudo, destacamos que o objetivo do Programa de Repercurso é oferecer condições de reedição das disciplinas do Curso de Pedagogia para aos alunos com ingresso em 2014/2 dos Polos de Aripuanã, Colíder, Comodoro, Diamantino, Juína, Nova Xavantina e Sapezal e este projeto de repercurso tem por objetivo possibilitar uma nova oportunidade para que os alunos em condições de no máximo 15 disciplinas de dependência concluam o curso.

Para contemplar a reedição de todas as disciplinas em um ano após a integralização do curso, o planejamento da reoferta das disciplinas para o Repercurso foi considerado os candidatos classificados em Edital lançado pela Diretoria de Gestão de Educação a Distância no ano corrente. Os professores responsáveis pela disciplina reofertada para as turmas 2014/2, manteve o material didático (vídeos aulas e os livros digitais) e ainda os mesmos recursos de aprendizagem disponibilizados no AVA como o fórum, chat e atualizariam os questionários com questões objetivas contando com recurso do AVA para a correção automática, e atividades dissertativas.

Nesse sentido, o diálogo entre profissionais da educação e alunos na modalidade EaD através dos recursos tecnológicos disponíveis é de suma importância e para Lima, Rodrigues e Viana (2016, p. 61) outro fato de grande relevância é que,

Pode-se perceber, portanto, que muitos são os fatores que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e, crucialmente, na educação a distância, que requer mais dedicação dos alunos, mais atenção e preocupação do professor e, como colocado, uma comunicação que de fato contribua durante o processo.

No período de execução de cada semestre, foi realizada web-conferência para os professores realizarem a aula de revisão dos conteúdos de cada disciplina com o objetivo de sanar as possíveis dúvidas dos alunos.

Durante o período de Repercurso a Equipe Pedagógica do Curso acompanha os acadêmicos apoiando-os, principalmente, no direcionamento do conteúdo e atividades das disciplinas, promovendo a interação entre os alunos e professor e tutor da disciplina, buscando ser um elemento incentivador/mediador.

Conforme o PPC de Pedagogia (Resolução n. 058/2016), o Programa de Repercurso constará de duas atividades avaliativas pelo AVA e uma prova objetiva presencial ou AVA. Nessa atividade, o estudante deverá obter 70 de pontuação na média.

A realidade do Programa de Repercurso foi marcada por uma metodologia dentro da realidade posta ao Curso de Pedagogia e os alunos que estavam nas disciplinas de Estágio Supervisionado, que precisavam do auxílio dos tutores presenciais para o acompanhamento nas escolas e em espaços não escolares, mas pelo quantitativo de alunos no Programa, isso não foi possível e contamos com os Coordenadores de Polo para o acompanhamento e com o professor da disciplina que atendia os alunos dos sete polos.

Ao longo do Curso de Pedagogia, buscamos identificar os pontos positivos para potencializar as ações didático-pedagógicas, compreendendo que a organização do

processo de ensino e aprendizagem no Programa de Repercurso, tenha maior participação dos alunos. Outro aspecto que merece destaque é que o papel da articulação entre a gestão político-pedagógica do Curso e o processo de ensino e aprendizagem, mantendo o canal de interação aberto às conversas educativas, dúvidas e orientações, permitiu a realização mais efetiva e comprometida ao Programa de Repercurso.

2.1. Panorama da Permanência dos Estudantes no Curso de Pedagogia da UNEMAT na EaD

O ingresso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância foi realizado através do Edital nº 002/2013–COVEST. Nesse contexto, os estudantes iniciaram em 2014/2 e concluíram os estudos em 2018/2 no tempo mínimo para integralização. Matricularam-se no curso 352 estudantes nos Polos de Apoio Presencial de Aripuanã, Colider, Comodoro, Diamantino, Juína, Nova Xavantina e Sapezal.

Desse total de ingressos, 221 (62,8%) concluíram o curso e 05 (1,4%) encontram-se no Programa de Repercurso – o que possibilita aos acadêmicos, nova oportunidade de conclusão de curso, como é possível observar no quadro 01 que segue:

Quadro 01 - Curso de Pedagogia em EaD da UNEMAT – Turma 2014/2

Polo UAB/ Turma	Matriculados	Evadidos		Transferidos		Colaram Grau		Repercurso*	
Aripuanã	50	18	36%	--	-	30	60%	02	04%
Colíder	50	14	28%	01	02%	35	70%	--	--
Comodoro	50	16	32%	--	--	34	68%	--	--
Diamantino	50	26***	50%	--	--	26	50%	--	--
Juína	50	11	22%	02	04%	37	74%	--	--
Nova Xavantina	50	23	46%	--	--	27	54%	--	--
Sapezal	50	13	26%	02	04%	32	64%	03	06%
Total Geral	352	121	34,4%	05	1,4%	221	62,8%	05	1,4%

Fonte: Dados da Secretaria do Curso (2019)

* Possibilidade de Conclusão.

** Alunos com mais de 15 disciplinas perdem a oportunidade do Programa de Repercurso.

*** Um Aluno Falecido.

O Quadro 01 demonstra que o Polo com maior percentual de êxito de conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia EaD, foi o Polo de Juína em que 37 (74%) acadêmicos colaram grau. Na sequência, temos os Polos de Colíder 35 (70%) e Comodoro com 34 (64%) acadêmicos que respectivamente colaram grau. Em seguida vem os Polos de Aripuanã e Sapezal, no primeiro, 30 (60%) acadêmicos coloram grau e no segundo 32 (64%). Também se observou que o Polo de Nova Xavantina com 27 (54%) concluintes e Diamantino com 26 (50%).

Estes números podem ser ainda maiores, se levarmos em consideração o Programa de Repercurso que elevaria o número de concluintes dos Polos para: Aripuanã – 32 (64%). Nesse sentido, inferimos que o Programa de Repercurso tem contribuído significativamente para a permanência dos acadêmicos no Curso em EaD, porque não dizer, para a conclusão de sua formação.

Percebe-se que o Programa de Repercurso necessita de entendimento de uma prática pedagógica que privilegie o aprendizado dos alunos como forma de que este se interesse na própria formação a partir dessa ‘nova’ oportunidade de integralização do Curso, mas sem baixar o nível da formação. Para tanto, é relevante ter como foco,

[...] distinguir a EaD como uma prática educativa que privilegie um caminho de aprendizagem que aproxime o saber do estudante. Esse pressuposto deverá constituir a base teórica para a definição das metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. Nessa perspectiva, pode-se argumentar que programas de formação docente com uso das TICs buscarão, então, formar um homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a trabalhar em grupo de forma colaborativa e coletiva (PIMENTEL, 2017, p. 31-32).

Inferir-se que a Educação a Distância é necessária, principalmente pela distância e dificuldade que várias cidades do Mato Grosso apresentam, sem este recurso, muitos não teriam a oportunidade de formação. Desse modo, vale ressaltar que “a modalidade a distância, pensada de modo estruturante, pode permitir uma verdadeira transformação no cenário educacional atual, desde que tomada como política de Estado, e não política de governo” (PIMENTEL, 2017, p. 38).

Ao analisarmos sobre o número de evasão, percebemos que o polo de Nova Xavantina tem 26% de evasão e, sendo o polo de Juína com menor índice, 22%. Estudantes em Repercurso têm 02 (04%) no Polo de Aripuanã e no polo de Sapezal 03 (06%).

Segundo Silva e Moraes (2017, p. 225),

A evasão é um dos maiores problemas enfrentados atualmente na educação; muitos alunos que iniciam a vida escolar infelizmente não chegam a concluí-la. São várias as causas que contribuem para a formação desse quadro, como problemas socioeconômicos, distância, cansaço, desestruturação familiar, necessidade de complementação de renda familiar, mudança de cidade, entre outros.

As causas que podem levar à evasão no curso a distância podem ser diversas, como a insegurança ao uso do computador, mesmo que a Universidade proporcione curso de capacitação para que possam se ambientar ao Ambiente Virtual de Aprendizagem, a falta de estar frente a frente com os professores, a dificuldade de comunicação por meio da linguagem escrita, e a falta do cotidiano com grupo de colegas, fisicamente, a demora do retorno às mensagens dos alunos por parte de alguns professores, realidades também identificadas no Curso de Pedagogia.

Os dados coletados foram analisados com os dados do Censo da educação superior e verificou-se que o curso de pedagogia obteve um índice de aproveitamento acima dos indicadores nacionais, apresentados no Censo da Educação Superior (2016) que apresentou 44,76% e Censo da Educação Superior (2017) 34,65%, enquanto no curso em estudo foi de 62,8%, índice que requer melhoria.

Verificou-se que o curso obteve um índice de aproveitamento de 62,8% e encontra-se acima dos indicadores nacionais apresentados no Censo da Educação Superior de 2016, que apresenta 44,76% e, em 2017 registrou aproveitamento de 34,65%.

Considerações Finais

Ao discutirmos sobre a permanência dos acadêmicos no Curso de Pedagogia em EaD da DEAD/UNEMAT, compreendemos que a Política de Repercurso prevista no Projeto Pedagógico configura-se como uma política de extrema importância para que os acadêmicos consigam integralizar seu curso de graduação.

Convém apontar que o Repercurso acontece quando por diversos fatores os acadêmicos não conseguem aprovação em algumas disciplinas, tais como: acompanhamento de doente em família, acidente automobilístico de aluno, morte em família, dificuldade na adaptação ao ambiente virtual nos semestres iniciais (mesmo que a DEAD tenha proporcionado capacitação aos alunos no início do curso), acesso à Internet (no Polo e até mesmo em algumas cidades o sinal de Internet é baixo), entre outras situações.

Por isso, faz-se necessário propiciar as condições para que o maior número possível, dentro do universo de alunos com pendências em disciplinas, consiga concluir o curso, melhorando o índice de eficácia de integralização. Nesse sentido, os dados coletados apontam que o índice de aproveitamento dos acadêmicos do Curso de Pedagogia é de 62,8%, ultrapassando os indicadores nacionais apresentados no Censo da Educação Superior (2016), que apresentou 44,76% e Censo da Educação Superior (2017) 34,65%, os resultados são expressivos, porém, ainda há necessidade de se criar mecanismos de melhor acompanhamento dos estudantes para que se sintam parte do processo educacional e não se desliguem do curso.

A UNEMAT, através da DEAD, por ser uma Universidade multicampi, se faz presente em regiões distantes, com demanda de qualificação de professores na área da educação infantil, e tem como objetivo possibilitar, através do Programa de Repercurso, uma nova oportunidade aos alunos, que por motivos diversos (saúde, econômico, social) e por cursar na modalidade de turma única, em condições de dependência, concluam o curso de Pedagogia.

Portanto, foi possível constatar que o Programa de Repercurso do Curso de Pedagogia na modalidade a Distância da DEAD configura-se como uma política de extrema importância para que os acadêmicos consigam integralizar seu curso de graduação, nesse sentido, a UNEMAT tem contribuído com a formação de professores no interior de Mato Grosso e com a democratização do acesso à Educação Superior.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo da Educação Superior: 2016 - 2017.**

BRASIL. **Instrução Normativa n. 02/2017.** Disponível em: <<https://dead.UNEMAT.br/portal/anexos/Instrucao-Normativa-n2-de-abril-de-2017.pdf>>. Acesso em: 16 out 2019.

LIMA, E. G. dos S; MALANGE, F. C. V; BARBOSA, V. A. **Programa de Assistência Estudantil na UNEMAT: Política de Permanência?** Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/ BRISSN 2446-6123.

LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; RODRIGUES, Polyana Marques Lima; VIANA, Maria Aparecida Pereira. **A educação a distância e o processo de ensino-aprendizagem: desafios e possibilidades.** Revista de Educação a Distância, EmRede, v.3, n.1. ISSN 2359-6082. 2016.

SILVA, Raimundo Nonato Melo da; MORAES, Raquel de Almeida. Os desafios da EaD na cidade de Tarauacá: a evasão em questão. *In: Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas.* Pereira, Maria de Fátima Rodrigues; Moraes, Raquel de Almeida; Teruya, Teresa Kazuko (Org). Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PIMENTEL, Nara. A modalidade a distância no Brasil: aspectos conceituais, políticos e tecnológicos. *In: Educação a distância (EaD): reflexões críticas e práticas.* Pereira, Maria de Fátima Rodrigues; Moraes, Raquel de Almeida; Teruya, Teresa Kazuko (Org). Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

UNEMAT. **Resolução nº 007/2013-CONSUNI.** Cria o Programa de Assistência Estudantil da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <http://dead.UNEMAT.br/portal/docs_curso/0905201716114531208-res007-2013-consuni-pedagogia.pdf>. Acesso em: 18 fev 2018.

UNEMAT. **Resolução nº 058/2016-CONEPE.** Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade educação a distância, vinculado à Diretoria de Gestão de Educação à Distância da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT. Disponível em: <http://dead.UNEMAT.br/portal/docs_curso/2905201709172817519-res-058-2016-conepe-ppc-pedagogia-dead.pdf>. Acesso em: 18 fev 2019.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

*André Luiz Borges Milhomem
Ediene Regina Tschope*

A tecnologia será importante, mas principalmente porque irá nos forçar a fazer coisas novas, e não porque irá permitir que façamos melhor as coisas velhas (DRUKER, 1993).

Contexto Atual

Este estudo, de caráter bibliográfico, inicia-se com uma citação de Margarita Victoria Rodríguez que alerta para o fato de que,

A América Latina, durante a última década, tem ensaiado uma série de receitas reformistas que foram enquadrando a educação aos interesses econômicos do capital e à lógica produtiva. Neste contexto, o professor é colocado no centro das alterações tanto para legitimar o processo de reformas educativas, como para ser responsabilizado pelo andamento destas (2003, p.35).

Para atender às demandas do mercado, os países latino-americanos vem adequando o perfil profissional do professor, devendo este, ser um profissional inovador, que saiba solucionar de forma rápida novas situações conflitantes, que seja um profissional polivalente e empreendedor. Porém, ao confrontar estas exigências com as políticas de formação de professores, percebe-se uma postura de “aligeiramento” na formação deste profissional, o que segundo Rodríguez (2003) deixa transparecer uma certa hipocrisia no discurso oficial. Ficando claro, que as políticas de formação dos professores, a partir dos anos de 1990, estão sobre forte influência dos interesses neoliberais e que, apesar de muito exigir do professor, não lhes é dada formação adequada, nem autonomia e condições estruturais que favoreçam o bom desenvolvimento de sua prática.

Tal ideário, aparece de forma explícita no Parecer nº 115/99 dos Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), que criou os institutos superiores de educação, que atendem às preferências governamentais pela formação de professores a serem desenvolvidas nestes institutos, ao invés das Universidades. Isto se deu, principalmente, devido à pregação de que a Educação é um direito de todos. Para que as escolas de educação básica conseguissem atender às demandas, era necessário um maior número de professores, nesse sentido, tem que se formar professores com institutos e faculdades espalhados por várias localidades, como uma forma de “aligeiramento” na formação de mão de obra abundante, porém, fora das universidades, estes futuros professores correm o risco de se distanciarem também da pesquisa, ocasionando assim, uma lacuna em sua formação.

O distanciamento da pesquisa e da formação universitária pode acarretar na distinção entre os professores *produtores de saberes* (especialistas), e os professores *Transmissores* – saber fazer, favorecendo assim, a formação do professor enquanto técnico (NÓVOA, 2009).

1. Modelos de Professores

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2003, p. 47).

Segundo Schön (1983 *apud* GARCIA, 1999), sustentada no positivismo, a racionalidade técnica foi o modelo dominante, que tradicionalmente existiu sobre como atuam os profissionais na prática, e na relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional.

Garcia conceitua o docente técnico como sendo,

[...] o que assume a função da aplicação dos métodos e da conquista dos objetivos, e sua profissionalidade se identifica com a eficácia e eficiência nesta aplicação e conquista. Não faz parte de seu exercício profissional o questionamento das pretensões do ensino, mas tão-somente seu cumprimento de forma eficaz (1999, p.102).

Amparados nesta definição, pode-se entender, que o modelo de ensino a partir da racionalidade técnica, implica em possuir uma imagem antecipada sobre um modelo de pessoa a ser educada, entendendo o conteúdo curricular como um conjunto de conhecimentos estáticos a serem transmitidos aos alunos. Schön (1983, *apud* GARCIA, 1999), também alerta que ao optar-se pela aplicação de uma ou outra solução através de problemas já formulados, escolhendo o que melhor se adequa aos fins previstos, corre-se o risco de se perde de vista, ou nem mesmo entender direito, quais os reais problemas a serem enfrentados, ou seja, qual a natureza destes.

Ao encontro deste modelo de professor como técnico, muitos professores vinculados principalmente ao sistema privado tem defendido o uso de apostilas, pois fazem disso um bom negócio. Neste sentido, Demo alerta que,

O texto em si pode ser resultado pertinente de competentes pesquisadores e pode conter virtudes acadêmicas. Mas, tornando-se receita pronta, evita o estudo e a leitura pelos alunos, bem como por professores básicos. Conforme dados do SAEB-2005, que indicaram uma queda substancial no desempenho escolar também de escolas privadas, em especial nas regiões mais desenvolvidas, torna-se temerário sugerir que apostila é garantia de melhor desempenho escolar. Ocorre que não se toma a sério o que é aprender, restando o instrucionismo como prática nacional, nas escolas públicas e privadas. Apostila é pretensa maneira de aprimorar o ensino (2006, p.53)

O uso de apostila é apenas um exemplo da forma como a ideia do professor técnico está fortemente presente em nosso sistema de ensino. Para Demo (2006), o professor bem preparado não precisa de apostila. Precisa de autoria. Saber pensar não é resultado de

pacotes pré-fabricados, mas da habilidade de questionar, desta forma, Demo defende que seria mais inteligente aprimorar a aprendizagem e não o ensino.

Outra crítica forte a esse modelo, é que a visão positivista (a qual este modelo se sustenta), de aplicação de regras definidas para alcançar resultados previstos, faz com que o modelo técnico deixe-o fora de toda consideração, os aspectos da prática relacionados ao imprevisto, à incerteza, aos dilemas e às situações de conflito (CONTRERAS, 2002).

Segundo Brown (1983), “É exatamente ali, onde as regras técnicas não chegam que mais falta fazem aquelas habilidades humanas relacionadas com a capacidade de deliberação, reflexão e de consciência” (*apud* CONTRERAS, 2002, p.105).

Contraoando à ideia do profissional docente como técnico, apresenta-se a seguir, algumas concepções voltadas para um professor enquanto sujeito autônomo, crítico, reflexivo e pesquisador de sua prática e da realidade em que se encontra.

Em si, tratando da perspectiva docente enquanto prática reflexiva, discutir o problema de uma nova forma não significa que a solução seja diferente, mas que o *problema é outro*, pois segundo Contreras “diante de conflitos de valor, de incerteza das consequências de determinadas atuações, não é só um problema de técnicas que deve ser resolvido, mas do que está em jogo” (2002, p.109).

Contreras afirma ainda, que,

Ao contrário do modelo de racionalidade técnica, no qual se entendia a ação profissional como externa a uma realidade alheia, o profissional reflexivo, entende que ele faz parte da situação por meio da qual deve entendê-la como configurada pelas transações realizadas com sua contribuição (2002, p.111).

Nesse sentido, o profissional reflexivo, está diretamente relacionado com a reflexão na ação, ou seja, reflexão sobre sua prática. Assim, Contreras, subsidiado por Schön, afirma que este processo de reflexão na ação, transforma o profissional, em um “pesquisador no contexto da prática” (2002, p.108). E que,

[...] ao considerar que a sua atuação não se limita à estreita margem de aplicação de técnicas, mas que se abre aos efeitos que elas desencadeiam, e ao considerar que o profissional não é um especialista em enfrentar situações problemáticas de determinada natureza, assumindo que no processo ele mesmo passa a ser parte dessa situação, então a prática profissional integra necessariamente as consequências sociais que desencadeia e, em geral, o contexto social mais amplo no qual se inscreve. Por isso, a prática, como diálogo reflexivo com a situação, é necessariamente também um diálogo com o contexto social no qual está inserida (CONTRERAS, 2002, p.112).

Pode-se entender com isso, que a prática é em si, conforme afirma Contreras (2002), um modo de pesquisar, pois através do experimento com novas situações, elaboram-se concepções adequadas a um determinado caso.

Mas, ao contrário do professor enquanto pesquisador, ao deparar-se com uma situação problema, procura entender a situação tentando modificá-la “como preocupação

fundamental transformar a situação levando-a para uma direção que lhe pareça melhor, de acordo com sua experiência; embora queira entender melhor a situação, o faz sempre a serviço de seu interesse na mudança” (Schön, 1983, p.147 *apud* CONTRERAS, 2002, p.110).

Para Stenhouse (*apud* CONTRERAS, 2002) a força da libertação e da autonomia dos professores estava na pesquisa. Considerando a prática como sendo em si mesma um processo de pesquisa, Elliott (1990), afirma que, “é a ação que dá lugar ao processo de reflexão onde os professores podem tornar conscientes suas concepções implícitas e desenvolver um conhecimento teórico a partir da prática” (*apud* CONTRERAS, 2002, p.145).

Apesar de se assemelharem muito, o professor como prático e o professor como pesquisador, eles se diferem, pois a partir de uma situação problemática, os práticos fazem emergir seu conhecimento profissional implícito e começam a buscar novas formas de entender e resolver a situação, fazendo experiências na prática. Já com os pesquisadores, esse processo acontece ao contrário, pois é a tentativa de identificar as possibilidades práticas, e os problemas que originam a pretensão de levar a diante uma ideia educativa, que se transforma no motor da reflexão (STENHOUSE *apud* CONTRERAS, 2002).

Para Zeichner, a prática reflexiva pressupõe,

[...] uma situação institucional que leve a uma orientação reflexiva e uma definição de papéis, que valorize a reflexão e a ação coletivas orientadas para alterar não só as interações dentro da sala de aula e na escola, mas também entre a escola e a comunidade imediata, entre a escola e as estruturas sociais mais amplas (LISTON E ZEICHNER, 1981, *apud* CONTRERAS, 2002, p.139).

Para Pimenta (2002), o conceito de professor reflexivo, não deve ser inferiorizado à análise generalizada da perspectiva da reflexão e transformado em um mero termo ou expressão de uma moda. Para autora, essa análise desvirtuada ocorre em função de,

[...] reformas educacionais dos governos neoliberais, [...] à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. No caso, a democratização social e política de países como Espanha e Portugal, que não apenas transformaram as condições de *formação* dos professores, mas também significativamente suas condições de exercício profissional com *jornada e salários compatíveis com um exercício crítico e reflexivo e de pesquisa*, contribuindo para a elevação do estatuto da profissionalidade docente. Essa questão, como se vê, está “esquecida” nas políticas do governo brasileiro (PIMENTA, 2002, p. 45, grifo do autor).

Frente às reflexões expostas, Contreras (2002), chama atenção para o fato das pessoas viverem em um mundo plural, que não se simplifica tecnicamente ao mérito ou eficácia de uma estratégia pedagógica sobre outra, pois segundo o autor, o que representa as diferentes opções, são as pretensões, objetivos e razões de ser da educação, e não os diferentes caminhos para o mesmo fim.

2. Formação de Professores e as Novas Exigências para este Profissional

Existem dificuldades, através dos meios convencionais, para se preparar professores para usar adequadamente as novas tecnologias. É preciso formá-los do mesmo modo que se espera que eles atuem. (MERCADO, 2002 p.15).

A escola hoje, é um espaço privilegiado de interação social, devendo esta, interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento existentes, incorporando os recursos tecnológicos e de comunicação via internet, permitindo fazer pontes entre conhecimentos tornando-se um novo elemento de cooperação e transformação social, cultural e econômica (MERCADO, 2002).

Segundo Silva (2005), é papel da escola, através dos profissionais que nela atuam, ter a preocupação de,

[...] adotar uma prática pedagógica que seja capaz de despertar no aluno as suas potencialidades, que seja capaz de contribuir para que o aluno perceba que ele faz parte de uma nova ordem mundial e que, por isso, precisa desenvolver um grau maior de autonomia, para que assim, possa ser capaz de construir os seus próprios conhecimentos. Para que isso ocorra, acreditamos que cabe à escola romper com os modelos descabidos no mundo de hoje e perguntar: que homens e mulheres queremos e precisamos formar? (SILVA, et al 2005, p. 143).

Pretto expõe que,

[...] não cabe à escola simplesmente aderir às tecnologias e aos novos paradigmas do mundo contemporâneo como se a ela não restasse outra opção. Ao contrário, incorporar essas tecnologias é fundamental, inclusive, para uma melhor compreensão do que elas estão significando no mundo contemporâneo (p.180 *apud*, FILHO e MONTEIRO, 2002, p.49).

Isso não quer dizer que o professor tenha a obrigatoriedade de utilizar estes recursos durante suas aulas, pois tão importante quanto ter o domínio sobre estas novas tecnologias, é saber a forma e a hora de utilizá-las (PAPERT *apud* SOUZA e GOMES, 2008).

Esta nova postura do professor não está relacionada somente à Educação Básica, mas também à Superior, por isso cabe às instituições, não somente incorporar as novas tecnologias como conteúdo do ensino, precisam também, a partir das concepções dos educandos sobre as tecnologias, elaborar, desenvolver e avaliar as práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos (MERCADO, 2002).

Para Mercado, “o reconhecimento de uma sociedade cada vez mais tecnológica deve ser acompanhado da conscientização da necessidade de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com as novas tecnologias” (2002, p.11).

A integração das novas tecnologias ao currículo, como ferramentas, exige uma reflexão acerca de seus objetivos, técnicas, conteúdos escolhidos, das habilidades e seus pré-requisitos, enfim, ao próprio significado da Educação. As tentativas para incluir o estudo das novas tecnologias nos currículos dos cursos de formação de professores esbarram nas dificuldades que vão desde a falta de investimento material, até a falta de professores dispostos a superar preconceitos e práticas que rejeitam o uso de novas tecnologias, mantendo uma formação em que predomina a reprodução de modelos tradicionais, que nem sempre são pertinentes aos propósitos educacionais.

Por isso, ao sinalizar para uma organização curricular inovadora, os cursos de formação de professores precisam ir além da forma tradicional de organização curricular, estabelecendo assim, novas relações entre teoria e prática (MERCADO, 2002). Entretanto, apesar dos cursos de formação de professores para essa nova realidade estarem sendo criticadas, tal formação, não tem sido privilegiada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas Universidades. Segundo Costa e Xexéo (1997),

As soluções propostas inserem-se, principalmente, em programas de formação de nível de pós-graduação ou, como programas de qualificação de recursos humanos. O perfil do profissional de ensino é orientado para uma determinada 'especialização', mesmo porque, o tempo necessário para essa apropriação não o permite. Como resultado, evidencia-se a fragilidade das ações e da formação, refletidas também através dos interesses econômicos e políticos (*apud* MERCADO, 2002 p.14).

Em relação ao uso de computadores/*softwares* pelos professores, Filho e Monteiro, alertam que não basta oportunizar o acesso, mas sim, auxiliá-los a tornarem este recurso “um instrumento útil ao desenvolvimento de seus saberes científicos-pedagógicos e a compreender as implicações pedagógicas inerentes às diferentes formas desse uso, oferecendo ao aluno um ambiente de aprendizagem criativo e reflexivo” (2002, p.47).

Nesta vertente, Schön, ao abordar sobre a teoria do professor como *practicum* reflexivo, alerta que, na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução do *practicum* reflexivo são,

[...] por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: primeiro ensina-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação destes princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática quotidiana os princípios da ciência aplicada (Schön, 1995, p. 91).

Nóvoa vai além, e afirma que a “formação de professores, não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas” (1999, p.24). Escudero (1990 *apud* GARCIA, 1995) reforça a fala de Nóvoa ao defender que é de suma importância que as Universidades estimulem o desenvolvimento de ações voltadas à formação centrada na escola, seja em colaboração com o centros de formação de professores ou com as próprias instituições escolares.

No que diz respeito à legislação brasileira, em 2009 foi editado o Decreto Presidencial nº 6.755. Esse decreto propõe que,

[...] as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, devendo a Capes fomentar projetos pedagógicos que proponham inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisas que impactem a formação de docentes (arts. 10 3 11) (GATI e BARRETO, 2009, p.52).

Mas lá em 1999, a Resolução CP nº 1/99, do Conselho Nacional de Educação já trazia em seu artigo 2º o seguinte texto,

[...] visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os institutos superiores de educação, terão projeto institucional próprio de formação de professores, que articule os projetos pedagógicos dos cursos e integre: I. As diferentes áreas de fundamentos da educação básica; II. Os conteúdos curriculares da educação básica; III. As características da sociedade de comunicação e informação (apud GATI e BARRETO, 2009, p.44.).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores (Resolução Nº 2, de 1º de Julho de 2015), se faz menção ao uso de “recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação” (BRASIL, 2015, p.10).

Mais recentemente em 2019, o Ministério da Educação pública Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BCN-Formação) presente em anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades cursos e programas destinados à formação docente.

Na BCN-Formação, observa-se que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aparecem de forma explícita em diferentes momentos: A Seguir, é possível verificar as orientações para formação em relação às TDICs a qual o item está relacionado,

[*Competências Gerais Docente*] 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens. (BRASIL - BCN/Formação, 2019, p.13)

[*Dimensão da Prática Profissional*] 2.1.5. Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica,

para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa. (BRASIL - BCN/Formação, 2019, p.17)

[*Dimensão do Engajamento Profissional*] 3.2.4. Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. (BRASIL - BCN/Formação, 2019, p.19)

3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. (BRASIL - BCN/Formação, 2019, p.20)

Com base nas resoluções e decreto acima mencionados, pode-se perceber que o conselho nacional de educação tem orientado os cursos de formação de professores a articularem em seus projetos de curso os conteúdos curriculares, as diferentes áreas de fundamentos da educação básica, além das características da sociedade da comunicação e informação.

Neste sentido, Gati e Barreto, nos chamam a atenção para a necessidade de que “os cursos de formação inicial ofereçam condições para que os futuros professores aprendam a manejar recursos tecnológicos de informação e comunicação cujo domínio seja importante para a docência e para as demais dimensões de sua atuação profissional” (2009, p.125).

Moran alerta sobre a importância dos cursos de formação inicial estarem adotando práticas diferenciadas sobre o uso das novas tecnologias em sala de aula. E afirma que,

Nos próprios cursos de ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem [...] para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva e, as vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (2000, p.135).

Nesse sentido, surgem as seguintes indagações em tom de alerta:

- O que está sendo feito nos cursos de formação inicial de professores para que seus egressos cheguem à Educação Básica com o mínimo de conhecimento sobre as formas de utilização do computador em sala de aula?

- Os cursos de Licenciaturas possuem em sua matriz a disciplina de Informática?

- O que está sendo trabalhado na Disciplina de Informática nos cursos de graduação em Licenciatura?

- Existe alguma prioridade entre o ensino de Informática como meio ou como fim¹⁰?

- É papel da Universidade, capacitar este futuro profissional durante a graduação, pesquisando e mostrando-lhes diferentes formas de utilização dos recursos tecnológicos na Educação? Ou esse tipo de formação fica a cargo somente dos cursos de formação continuada?

10 “Pedagógica: a escola utiliza o computador como ferramenta, independente da abordagem. A escola usa o computador para complementos e sensibilizações disciplinares ou projetos educacionais [Meio]. Sociais: a escola preocupa-se em repassar para os alunos alguns conteúdos tecnológicos [Fim]” (TAJRA, 2010, p.54, grifo nosso).

Não temos a pretensão de responder todas estas perguntas neste estudo, muito pelo contrário, o que pretende-se é justamente suscitar a dúvida, porém não pode-se deixar de mencionar os pensamentos de estudiosos que há algum tempo têm investigado e se posicionado sobre a importância da formação docente no contexto das TDICS – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

Segundo Nóvoa, “Uma vez que os problemas estruturais da *formação inicial* e da *profissionalização* em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a *formação continuada*” (1999, p.22).

Entende-se com isso, que como a formação inicial não está conseguindo formar um profissional preparado para enfrentar todos os desafios de uma sala de aula, (talvez porque esse profissional pronto e acabado não exista), muitas dessas obrigações, que aparentemente são dos cursos de formação inicial, ficam a cargo dos cursos de formação continuada, que nem sempre conseguem solucionar a deficiência/carência do professor.

Para Gati e Barreto, uma saída seria a criação de “um sistema de apoio aos professores iniciantes, o que inclui: reuniões de trabalho coletivo e discussões individuais com o coordenador pedagógico ou professor formador [...], técnicos das secretarias e, [...] dos formadores de suas escolas de formação inicial” (GATI e BARRETO, 2009, p.131). Ou seja, uma aproximação maior do local onde o professor é formado, com o futuro campo de atuação.

3. O futuro da formação docente na Sociedade da Informação

Com as novas tecnologias da informação abrem-se novas possibilidades para educação, exigindo uma nova postura do educador (MERCADO, 2002, p.13).

Conforme já mencionado, as novas tecnologias, em especial o computador, estão presentes hoje na grande maioria das escolas públicas brasileiras e, existe uma cobrança cada vez maior sobre o professor no que diz respeito ao uso desta nova tecnologia em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, Almeida (2000) afirma que da mesma forma que se pensa na inserção dos computadores na educação há também a preocupação com a formação e capacitação de professores através de cursos e treinamentos de curta duração no qual *softwares* são explorados, ficando sob responsabilidade do professor o desenvolvimento de atividades com a utilização desta nova ferramenta junto aos alunos.

Mas será que somente estes cursos/treinamentos de curta duração serão suficientes? Dificilmente, pois se será exigido do professor que este tenha domínio das TDICs ao trabalhar na Educação Básica, este deverá já em sua formação inicial ter contato com estes novos recursos e com as diferentes possibilidades de seu uso.

Porém, a inserção destas novas tecnologias tem que ser antes de tudo, desejada pelo professor, pois havendo uma imposição, os primeiros obstáculos poderão contribuir para argumentações negativas e possíveis rejeições.

Nesse sentido, Moran *et al* afirma que,

[...] a desvalorização da tecnologia em educação tem a ver com experiências vividas nas décadas de 1950 e 1960 quando se procurou impor o uso de técnicas nas escolas, baseadas em teorias comportamentalistas, que, ao mesmo tempo em que defendiam a auto-aprendizagem e o ritmo próprio de cada aluno nesse processo impunham excessivo rigor e tecnicismo para se construir um plano de ensino, definir objetivos de acordo com determinadas taxionomias, implantar a instrução programada, a standardização de métodos de trabalho para o professor e de comportamentos esperados dos alunos. Esse cenário tecnicista provocou inúmeras críticas dos educadores da época e uma atitude geral de rejeição ao uso de tecnologias na educação (2000, p. 135).

No entanto, na atualidade, a utilização do computador como ferramenta pedagógica vem possibilitar, sem dúvida, a incorporação de novas formas de ensinar e aprender, propiciando melhoria da prática docente. Ou seja, o professor deve auxiliar o aluno a se tornar sujeito na construção de seu conhecimento, e se realmente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, podem auxiliar nesse processo, o docente precisa incorporá-las à sua prática pedagógica, pois desta forma, o aluno poderá ser mais ativo na construção de seu conhecimento.

Na realidade, a inserção das TDICs, não devem ser vistas como a solução para todos os problemas da educação, principalmente pelo fato de que de nada adianta a escola ter um laboratório de informática todo equipado se o professor ainda não estiver sendo preparado para utilizar tais recursos. Tal afirmação fortalece ainda mais o discurso de que as universidades devem exercer um papel significativo na formação do futuro professor, no que se refere às formas de utilização do computador e da telemática na Educação.

Nesse contexto, é necessária atenção especial aos cursos de formação inicial de professores às novas exigências da prática docente, pois somente estando aberto a novas possibilidades o professor terá bom êxito na utilização de recursos tecnológicos em sala de aula, pois precisará romper com a velha forma de ensinar, onde o professor é o detentor de todo o conhecimento e o aluno apenas o receptor de informações. Com a utilização desses recursos o professor passa a ser o mediador e o aluno, o construtor de seu conhecimento.

3.1 Professor mediador: uma nova postura

O fato de estar em voga esta nova nomenclatura do professor como mediador, isso não quer dizer que este não necessite ser reflexivo, pesquisador, crítico, muito pelo contrário, para ocorrer uma mudança de postura este, deverá estar atento a todas estas exigências que são fundamentais para o bom desenvolvimento de sua profissão na era da sociedade da informação/conhecimento.

As TDICs não devem ser utilizadas de forma acrítica, por isso o professor deverá “modificar” sua postura e passar a ser um mediador, auxiliando e estimulando os alunos a verem o mundo com um olhar mais aprofundado, analisando com criticidade as inúmeras informações que lhes chegam a todo momento.

Nas leituras realizadas sobre formação de professores pode-se observar o uso muito frequente das palavras: inovação, mudança educativa, renovação pedagógica, porém a inserção dos recursos tecnológicos nem sempre tem tido esse enfoque, e tem sido utilizada simplesmente para “modernização/informatização” da escola, havendo pouca mudança da prática pedagógica vigente.

Na educação, a inserção de novas tecnologias deve propiciar novas condições de aprendizagem, deve-se estimular a criticidade, a criatividade dos educandos, fazendo com que os estudantes interajam com o mundo, com situações reais, e que sejam significativas para sua vida e seu desenvolvimento. Tal afirmativa é reforçada através da fala de Mercado ao dizer que,

A sociedade atual passa por profundas mudanças caracterizadas por uma profunda valorização da informação. Na sociedade da Informação. Processos de aquisição do conhecimento assumem um papel de destaque e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Cabe à educação formar esse profissional e para isso, esta não se sustenta apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, criatividade, autonomia, comunicação. É função da Escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas (MERCADO, 2002, p.12-13).

Para que as TDICs possam realmente atender as expectativas que foram criadas através do seu uso na educação é necessário primeiro que haja uma boa preparação do corpo docente. Apenas possibilitar acesso a informática não é suficiente, pois nada adianta um laboratório de ponta, equipado com supercomputadores e sem um bom planejamento pedagógico. Por isso, como já mencionado, o processo de formação deve oferecer condições para o professor construir conhecimento sobre as técnicas computacionais e entender por que e como integrar o computador à sua prática pedagógica (VALENTE, 1997). Este autor afirma também que,

Apesar dos fortes apelos da mídia e das qualidades inerentes ao computador, a sua disseminação nas escolas está hoje muito aquém do que se anunciava e se desejava. A Informática na Educação ainda não impregnou as idéias dos educadores e, por isto, não está consolidada no nosso sistema educacional. Diante desse quadro, a pergunta que se faz é: ‘por que essa proliferação não aconteceu?’ Talvez a resposta mais óbvia seja: ‘faltou vontade política dos dirigentes’, projetos mais consistentes e corajosos e, conseqüentemente, verbas. Mas a resposta não é tão simples (VALENTE, 1997, site: <http://www.catolicavirtual.br/Catolica/equipe/Leda/educacao.htm>, acessado em 17/05/2006).

Na realidade, os problemas ligados à informática na educação estão além da falta de verbas para aquisição de recursos materiais, existem outros fatores que também são responsáveis como, por exemplo, a preparação inadequada de professores, em vista dos

objetivos de mudança pedagógica propostos pelo Programa Nacional de Informática na Educação, fator esse que permanece desde sua criação em 1997, até os dias atuais. É óbvio que faltam investimentos e maior incentivo por parte dos governantes, mas isso não se deve constituir em desculpas para que os professores se acomodem. Muito pelo contrário, pois devido à falta de recursos materiais adequados na escola, seus educandos estarão mais dependentes da sua prática pedagógica.

Não se tem com estas afirmações, a intenção de culpabilizar o professor pelos problemas da Educação, pois, conforme afirma Souza e Gomes, esse profissional também é vítima do “descaso de um sistema político que vira as costas ao povo e privilegia a elitização do ensino.” (2008, p.141).

Asociedade do conhecimento exige um novo perfil de educador: que seja comprometido, competente, crítico, aberto a mudanças, exigente e interativo. Nesse contexto de mudança, o professor deverá ser um orientador, um encaminhador, um conselheiro da aprendizagem dos alunos, ora estimulando o trabalho individual, ora o trabalho em grupo, orientando seus educandos sobre onde colher informações, tratá-las e utilizá-las (MERCADO, 2002).

Mercado diz ainda, que o professor deverá ser compromissado com as transformações políticas e sociais, com o Projeto Político Pedagógico, ser possuidor de uma cultura ampla que lhe possibilite o trabalho interdisciplinar e domínio das novas tecnologias, que desenvolva uma atividade docente crítica, que revele através de sua postura, suas convicções, seus valores, sua epistemologia, e sua utopia, comprometido com a ideia do potencial papel dos estudantes na transformação e melhoria da sociedade em que se encontram inseridos, que o conhecimento das aulas sejam significativos para à vida teórica e prática dos estudantes. Para isso, o professor deverá ser exigente consigo e com os alunos, realizando intervenções pertinentes que sejam desafiadoras e desestabilizadoras para que o aluno busque um reequilíbrio, propiciando uma autonomia e criticidade em processo de estudo e conhecimento do mundo. (MERCADO, 2002)

Para que a prática pedagógica se transforme em conhecimento para os alunos, é importante que o conteúdo a ser trabalhado tenha alguma utilidade para os educandos, e para que esses ensinamentos possam ser úteis, é necessário que o professor faça um bom plano pedagógico, conhecendo a realidade dos alunos, melhorando assim, o rendimento de suas aulas.

O aluno deve ser o ponto de partida para a organização do ensino. O ato de ensinar e aprender é intermediado por diferentes representações sobre o mesmo conhecimento, por isso, o educador terá sempre que procurar as formas de representações que serão mais adequadas à realidade de seus educandos. Entretanto, o ensino não é a finalidade da prática pedagógica e sim o meio pelo qual a aprendizagem do aluno é favorecida, é isso que tem que ficar bem claro para todo professor. Pois, com o advento das TDICs na educação e conseqüentemente a infinidade de informações na palma da mão que esta propiciará, o professor que ainda possuir características de transmissor de informações, precisará adequar-se a esta nova realidade, deixará de entregar as informações prontas e passará a ser o facilitador, o mediador dos alunos no seu processo de construção do conhecimento.

Isso não significa que a utilização de recursos tecnológicos na Educação seja garantia de qualidade de aprendizado. Para que as tecnologias na educação possam colaborar de forma positiva dentro da Educação, é preciso que haja uma utilização adequada e planejada destes recursos para que os educandos tenham um ambiente de aprendizagem que lhes dê a possibilidade de criar e analisar o mundo com criticidade.

Por esse motivo, o professor deverá sempre atentar-se para novas formas de aprender e de ensinar, procurando entender a realidade do educando e as melhores formas de assimilação do conteúdo a ser exposto, sem deixar de passar os fundamentos básicos necessários em cada faixa etária ou ano escolar, “propiciando assim uma boa formação educacional possibilitando ao aluno desenvolver todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social, moral, física, estética.” (MERCADO, 2002 p.18).

Esses fatores fazem do professor o verdadeiro diferenciador no processo educacional. Se o professor não faz o planejamento pedagógico para suas aulas, ele deixa de ser esse diferenciador e o processo de ensino aprendizagem deixa de existir.

Não tem-se com isso a pretensão de afirmar que o professor é o único ou principal culpado pelos fracassos educacionais, pois sabe-se o quão esse profissional é desvalorizado, e o quão necessita de melhores condições de trabalho.

Considerações finais

Após várias indagações e argumentações acerca da formação de professores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e da necessidade de uma nova postura não só do professor, como também do *locus* de formação e atuação, espera-se ter contribuído para o andamento desta temática.

É necessário destacar, que alguns governos Municipais, Estaduais e Federal têm ofertado cursos de formação continuada voltados à qualificação docente no que se refere ao uso de TDICs – Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula. Sem dúvida estas são ações positivas, todavia, é de suma importância que os novos profissionais cheguem à escola, com o mínimo de conhecimento tecnológico, que lhes possibilitem utilizarem estes recursos como ferramenta didática. Dessa forma, acredita-se que as universidades, institutos e faculdades não podem se omitir a essa nova necessidade do professor e da Educação.

É imprescindível, que o professor, além de dominar os recursos tecnológicos, tenha também a sensibilidade para desenvolver sua própria metodologia, pois é dele, a responsabilidade de tornar suas aulas “mais atrativas” e com melhor qualidade. E quanto antes o professor se apropriar destes recursos, mais cedo e melhores serão os resultados.

É importante ressaltar, que não se tem aqui a intenção de colocar toda a responsabilidade da inserção de inovações em sala de aula sobre professor, exigindo que este nunca priorize o uso de metodologias prontas. Pois, sabe-se, que devido as condições de trabalho, remuneração profissional, muitas vezes, os professores se veem obrigados a uma exaustiva jornada de trabalho. O que em alguns casos, acaba por comprometer a qualidade e preparo de suas aulas. Nesse sentido, fica o alerta para a necessidade de investimentos

e valorização da carreira docente, bem como a inclusão de acesso às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação já em sua formação inicial, como já orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Informática e Formação de professores**. 1. ed. v. 2, Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL, MEC. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 19/05/2020.

BRASIL, MEC. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 19/05/2020.

BRASIL, MEC. Resolução CP nº 1, de 30 de Setembro de 1999. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95**. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf Acesso em 19/05/2020.

BRASIL, CAPES. DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf> Acesso em 19/05/2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEMO, Pedro. Apostila: Para não ler. *In: Revista da Faculdade de Educação*. Ano IV no 5/6, jan./dez. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2006.

FILHO, Aldo Victorio, MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes (orgs.). **Cultura e Conhecimento de Professoras**. (Processos de desenvolvimento de “novas práticas”: apropriação e uso de novas tecnologias – Selma Ferro Santos) Rio de Janeiro: DP&A, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** Para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Ed. Porto, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

GATI, Bernadeti Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo(org). **Novas Tecnologias na Educação:** Reflexões sobre a prática. Maceió – AL: EDUFAL, 2002.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2000.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão Professor:** Formação de Professores e Profissão Docente. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do N. (org.). **Trabalho Docente:** os professores e sua formação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2003.

SCHÖN, Donald A. **Os Professores e a Sua Formação** (Formar professores como profissionais reflexivos) ed. 2. Portugal, 1995.

SILVA, Valdir; SILVA, Danilo Cristóforo A. da; CELESTINO, Paulo Henrique. O uso do computador como recurso pedagógico: contribuições para uma postura mais autônoma do professor e do aluno no processo de aprendizagem de língua inglesa. In: **Revista da FAED**. Ano III, n.3 /Jan-Jun. Cáceres-MT: Editora UNEMAT, 2005.

SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de & GOMES, Maria Lucia Moreira. **Educação e Ciberespaço**. 1ª ed. Brasília: Editora Usina de Letras, 2008.

TAJRA, Sanmaya Feitosa. **Informática na Educação:** Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 8.ed, São Paulo: Érica Ltda, 2010.

POTENCIALIDADES DA PESQUISA: LITERATURA, ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

Reila Márcia Borges Rodrigues

Agnaldo Rodrigues da Silva

Palavras iniciais

A educação superior pública é um direito do cidadão brasileiro, um bem público adquirido após muitas articulações, reivindicações e lutas. Constitui-se como um espaço de promoção da pessoa e de desenvolvimento de um país, é no chão das universidades que as pesquisas nascem, se concretizam, se proliferam e apontam soluções importantes para muitas adversidades em áreas científica, social e tecnológica.

As políticas educacionais para a educação superior institucionalizam a cultura e o respeito à diversidade, intrinsecamente ligados ao saber. Nessa direção, apresentamos algumas reflexões em torno da importância da formação universitária e da formação continuada dos professores, especialmente os de Língua Portuguesa e Literatura. Dessa forma, torna-se relevante a abordagem sobre o curso de Licenciatura em Letras e as pós-graduações da área, ofertados pela Universidade do Estado de Mato Grosso, pois se constituem como uma oportunidade para os profissionais da educação, e uma forma de circular conhecimento e pesquisas.

Ressaltamos que o trabalho com a Língua Portuguesa e a Literatura tem fundamental importância na formação docente, tanto do ponto de vista social quanto político, pois a literatura é uma expressão estética das relações que se estabelecem entre as pessoas para o desenvolvimento da sociedade e da cultura. E, trata-se de uma leitura sobre nós e para nós, que revela sentimentos individuais e conhecimentos gerais a respeito da vida social em seus múltiplos aspectos (RODELLA, 2005).

Dessa forma, destaca-se a necessidade da formação contínua dos professores, sobre isso, Silva (2007) afirma que a “formação continuada, ao longo da história, apresenta-se, entre outros motivos, como a possível solução para alguns problemas gerados na fase inicial e conseqüentemente a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem”.

Nesse aspecto, a Universidade do Estado de Mato Grosso disponibiliza o curso de Licenciatura em Letras, ProfLetras, Mestrado em Letras, Mestrado/Doutorado em Linguística e Mestrado/Doutorado em Estudos Literários, tendo como meta principal “nortear o processo de formação de profissionais de alto nível, visando à competência técnico-científica dos professores que atuam nessa área de ensino e pesquisa em Mato Grosso e região” (op. cit.).

1. Formação dos professores

Atualmente, se fala muito na formação de professores, inclusive a CAPES elegeu o ano de 2012 como o ano da Formação de Professores. Além das vagas nas Universidades públicas, os programas do governo federal concedem bolsas via Programa Universidade para Todos (PROUNI) a alunos oriundos de escolas públicas para se formarem em instituições privadas de ensino superior, ou em educação à distância, em polos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (FREITAS, 2007).

Infelizmente, a realidade que está posta, segundo o autor, é que as “macropolíticas impostas às escolas e aos professores são geralmente colocadas como mecanismos de controle e de punição, atribuídas em forma de premiações e distribuições de recursos, com normas, leis, programas e sistemas de avaliação”, mas estas imposições das políticas macros podem ser transformadas dentro da sala de aula.

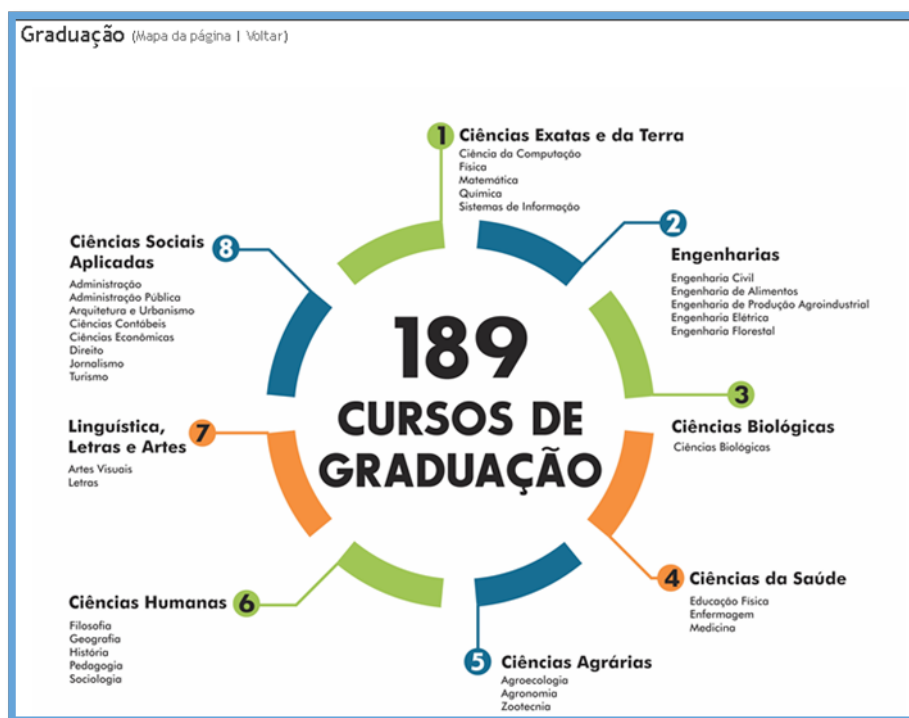
A questão basilar no processo educacional, muitas vezes, fica esquecida, pois ao se pensar na educação – seus elementos e sujeitos – as políticas educacionais deveriam contemplar e priorizar nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas, bem como nos cursos de pós-graduação, disciplinas e tempo necessários para se conhecer o sujeito que o professor irá formar, para refletir e agir, objetivando uma formação intelectual, moral, cívica e solidária; para uma educação libertadora, de pessoas conscientes que lutam rumo a uma nova sociedade, sem a exploração de uma classe sobre a outra (RODRIGUES, 2014).

A formação de professores, vinculada a uma política que tenha como principal objetivo a ação reflexiva em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal, leva mudanças significativas para a educação, e conseqüentemente, para a sociedade, levando em conta que “o homem é considerado um ser social, inserido no conjunto das relações sociais” (GAMBOA, 1998, p. 127). Para a compreensão dessas mudanças na educação e na sociedade proveniente de uma política de formação docente, é preciso conhecer o professor em seu contexto, suas crenças e suas atitudes em atividade profissional. Não há um modelo universal de formação de professores, mas sim, modelos que se diferenciam, e que, muitas vezes, se contrapõem, conforme as diferentes concepções de educação e de sociedade, de acordo com os interesses e as demandas.

2. Formação inicial e continuada dos professores da área de Letras

Atualmente, a UNEMAT possui 189 cursos de graduação, distribuídos em campus universitários, polos, câmpus avançados e núcleos, bem como 38 cursos de pós-graduação; esses dados foram atualizados em 2018 e estão disponíveis no site da instituição, conforme observamos no gráfico. Os cursos de graduação ofertam 40 vagas em cada turma, semestralmente, através de vestibular e do Enem.

Quadro de cursos de graduação da Unemat



Fonte: <http://portal.unemat.br>

3. O Curso de letras

O Instituto de Ensino Superior de Cáceres-IESC, que deu origem a outras denominações institucionais (FCUC, FCESC, FESMAT) até se transformar em Universidade do Estado de Mato Grosso em 1993, foi criado através do Decreto n.º 190 de 20 de julho de 1978, outorgado pelo Prefeito municipal, à época, Sr. Ernani Martins. Em 15 de agosto do mesmo ano, publica-se a Lei n.º 714 que dispõe sobre a criação do IESC, como entidade autárquica municipal, com o objetivo de promover o ensino superior e a pesquisa, em atendimento à demanda de egressos do ensino médio e de professores da rede de ensino municipal e estadual, que representavam uma população expressiva no contexto educacional de Cáceres e Região e que, até então, parte dela buscava, em outros centros, a formação superior, quase que exclusivamente em cursos de licenciatura modular.

Em 4 de setembro de 1978, deu-se a aula inaugural do Instituto, com o oferecimento dos cursos de Licenciatura Plena em Letras e o de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. O primeiro curso de Letras, habilitação em Português/Inglês, sob o regime de promoção semestral, foi autorizado a funcionar através da Resolução n.º 61 de 21/12/1978, do Conselho Estadual de Educação/MT, e reconhecido em nível federal, em 25/04/1988, através da Portaria n.º 276 do CFE-Brasília.

Ao longo de três décadas, o curso de Letras do Câmpus de Cáceres já colocou no mercado de trabalho, aproximadamente 53 turmas de licenciados, número que recobre parcialmente as vagas aos cargos de professor de Língua Portuguesa, na rede particular, municipal e estadual de ensino. O curso, inicialmente, foi instalado nas dependências da

Escola Estadual “Esperidião Marques”, mais tarde foi transferido para o Instituto Santa Maria e, finalmente, a partir de 1994, passou a funcionar no atual prédio-sede da UNEMAT.

O curso de Letras é uma referência, no que diz respeito à formação em Língua e Literatura, à política de absorção dos egressos (muitos ex-alunos integram o corpo docente de Letras e exercem cargos de gestão na UNEMAT), e, sobretudo, à qualificação profissional em nível de *lato sensu* e em programas de *stricto sensu*.

Em 4 de setembro de 2019 o curso de Letras completou 42 anos de pleno funcionamento, tornou-se referência em ensino e pesquisa e está distribuído da seguinte forma:

Modalidade regular:

Licenciatura em Letras (Português, Inglês, Espanhol e respectivas Literaturas): Campus de Alto Araguaia, Cáceres, Pontes e Lacerda, Sinop e Tangará da Serra/MT.

Modalidade a distância:

Licenciatura em Letras (Português, Inglês e respectivas Literaturas): Polos de Arenópolis, São Felix do Araguaia, Água Boa, Primavera do Leste, Aripuanã, Juína/MT.

Licenciatura em Letras (Português, Espanhol e respectivas Literaturas): Polos de Cuiabá, Cáceres, Comodoro, Colíder, Guarantã do Norte/MT.

É importante destacar que esses dados são de 2017, portanto alguns cursos já podem ter sido concluídos.

Dentre os 38 cursos de pós-graduação oferecidos pela Universidade, 12 são da área da Educação, confirma-se nas tabelas abaixo,

PPGECII - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural		
ENSINO EM CONTEXTO INDÍGENA INTERCULTURAL	Mestrado	BARRA DO BUGRES
PPGECM - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA		
ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	Mestrado	BARRA DO BUGRES
PPGEDU - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO		
EDUCAÇÃO	Mestrado	CACERES
PPGEL - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ESTUDOS LITERÁRIOS		
ESTUDOS LITERÁRIOS	Doutorado	TANGARA DA SERRA
ESTUDOS LITERÁRIOS	Mestrado	Tangará da Serra

PPGGE0 - PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM GEOGRAFIA		
GEOGRAFIA	Mestrado	CACERES
PPGL - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LINGÜÍSTICA		
LINGÜÍSTICA	Mestrado	CACERES
LINGÜÍSTICA	Doutorado	CACERES
PPGLETRAS-SNP - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM LETRAS		
LETRAS	Mestrado	SINOP
PPGREAMEC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM REDE AMAZÔNICA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA		
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA - REAMEC	Doutorado	CUIABA
PROFAGUA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos		
GESTÃO E REGULAÇÃO DE RECURSOS HÍDRICOS - PROF-ÁGUA	Mestrado	Cuiabá
PROFBIO - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional		
ENSINO DE BIOLOGIA EM REDE NACIONAL	Mestrado	Tangará da Serra
PROFEI - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Educação Inclusiva		
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	Mestrado	SINOP
PROFHISTÓRIA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Ensino de História		
ENSINO DE HISTÓRIA	Mestrado	CACERES
PROFLETRAS-CAC - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Letras - CAC		
LETRAS	Mestrado	CACERES
PROFLETRAS-SNP - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU Mestrado Profissional em Letras		
LETRAS	Mestrado	SINOP

PROFMAT-BBG - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MISTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA - BBG	MISTRADO	Barra do Bugres	🔍
MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL			
PROFMAT-SNP - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MISTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA	MISTRADO	SINOP	🔍
MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL			

Fonte: <http://portal.unemat.br>

Os cursos de pós-graduação em linguística, Estudos Literários e ProfLetras são da área de Letras e atendem professores de várias regiões de Mato Grosso, elevando o nível da educação e da pesquisa.

4. ProfLetras (Campus de Cáceres e Campus de Sinop)

O programa de pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras organiza-se em Rede Nacional, sob a Coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e é desenvolvido em todas as regiões brasileiras por Instituições de Ensino Superior Associadas, dentre as quais se inscreve a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, nas Unidades de Cáceres e Sinop.

Tem por objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país. Além das especificidades técnicas, metodológicas e do rigor analítico característico da ciência, os trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFLETRAS são norteados pelas necessidades identificadas em sala de aula por cada discente que integra o Programa.

As linhas de pesquisa são: *Teorias da Linguagem e Ensino*, esta linha de pesquisa visa retomar as noções de língua e linguagem, bem como distinguir as linguagens naturais das artificiais; *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, esta linha de pesquisa tem como foco estudos que se voltem para: compreensão de Educação Inclusiva: conceito de (a)tipicidade; causas do fracasso escolar no Brasil; configuração de transtornos de linguagem e de aprendizagem, casos com comprometimentos cognitivos e sem comprometimentos cognitivos; letramento da comunidade surda; procedimentos pedagógicos possíveis e proporcionais aos diferentes quadros de atipicidade e de agravamento; produção de material instrucional orientado, adequado e inovador.

Até o momento os cursos formaram 137 mestres, nos seguintes períodos e turmas:

ProfLetras (Cáceres)	ProfLetras (Sinop)
2015: 17 mestres	2013: 18 mestres
2016: 12 mestres	2014: 09 mestres
2018: 17 mestres	2015: 17 mestres
2019: 15 mestres	2016: 15 mestres
	2018: 17 mestres

Fonte: <http://portal.unemat.br/profletras-sinop>
<http://portal.unemat.br/profletras-caceres>

O evento principal do programa de Cáceres é o *Seminário de Práticas de Linguagem* – SEPRALIN, cujo objetivo é instituir um espaço de discussão sobre o ensino de língua portuguesa e literatura nas escolas do Estado de Mato Grosso, a partir das experiências oriundas dos trabalhos desenvolvidos e em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS – UNEMAT/Cáceres.

Trata-se de um evento aberto também à participação de professores/gestores de escolas, das redes pública e privada, interessados em políticas de línguas para a Educação Básica e formação de professores, para os quais o encontro representa uma oportunidade de crescimento profissional e um incentivo à qualificação, bem como um espaço de reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

O ProfLetras de Sinop desenvolve o Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários, visando divulgar, discutir e estimular a produção acadêmico-científica inerente às áreas de Linguística e Literatura e promover momentos de interação científica e pedagógica.

5. Mestrado acadêmico em Letras (Campus de Sinop)

O Programa de Mestrado em Letras tem como meta geral “Desenvolver pesquisas em Linguística e Literatura, visando a compreensão da linguagem em suas manifestações sociais, culturais e históricas no contexto da Amazônia” Nesse sentido, o programa objetiva também,

- II - Contribuir no aprofundamento das investigações referentes às diversas manifestações linguísticas nos contextos social e cultural; e
- III - Ampliar os estudos acerca do objeto literário e das relações entre literatura, teorias críticas e demais linguagens artísticas (<http://sinop.unemat.br>).

Alinha-se a esses objetivos, a criação de mecanismos para intensificar a produção científica articulada e produzida pelos docentes e mestrandos a partir dos conceitos fundantes das disciplinas, linhas de pesquisa, projetos e grupos de pesquisa.

Ao cumprir com o proposto nos objetivos acima, entende-se que o pós-graduado deverá ser capaz de estudar os fenômenos linguísticos e literários em âmbito global para incidir na releitura do contexto regional, para interpretar a rede de significados emergentes da mistura de falares, de costumes, crenças, representações, entre outros, dentro da qual se enlaçam conflitos e diálogos possíveis de serem analisados à luz da linguagem.

Assim, o profissional será impulsionado a direcionar o olhar para as manifestações linguísticas presentes na região em que nativos e migrantes estendem um leque de variações significativas na composição do perfil mato-grossense. Além da variedade linguística, que naturalmente implica diversidade cultural, o pós-graduado voltará a atenção, também, para a produção literária existente na região, pela qual se revelam as imagens que constituem a cultura e o homem, alicerçadas nos elementos da terra, da fauna, da flora, da dança, das festas religiosas, da comida, do vestuário, dos conflitos econômicos, dentre outros fatores que se oferecem à literatura como matéria-prima imprescindível para se desenhar o mosaico representativo da região.

As linhas de pesquisa do programa são: *Estudos Linguísticos* (esta linha se dedica ao estudo de teorias e usos da linguagem na relação sujeito e sociedade, com ênfase no contexto identitário da Amazônia, a partir da descrição e análise linguística referentes a texto, discurso, variação e diversidade na interface morfosintático-semântica e fonológica de aspectos formais e comunicativos); *Estudos Literários* (esta linha se dedica ao estudo do objeto literário que compreende possíveis articulações entre os contextos nacional e internacional, com ênfase nos processos interculturais e identitários das diferentes regiões da Amazônia).

Até o momento o curso formou 37 mestres, nos seguintes períodos:

Mestrado em Letras (Campus de Sinop)
2016: 20 mestres
2017: 17 mestres

Fonte: <http://sinop.unemat.br>

O Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus de Sinop, realiza anualmente, desde 2017, o evento Seminário de Pesquisa em Letras. O evento caracteriza-se por apresentações e discussões das propostas de pesquisas em andamento dos discentes e agregam conferências com docentes externos ao Programa que discutem temas relacionados a cada uma das linhas de pesquisa do Programa – Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

A UNEMAT participa do PROCAD's (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica); tem convênios nacionais e internacionais em diversas áreas do conhecimento envolvendo a pós-graduação *Stricto Sensu* com países das Américas, como México, Colômbia, Estados Unidos, Bolívia, Costa Rica; e da Europa, como Inglaterra, Portugal, Espanha. Alguns deles são: UNEMAT/Universidad Nacional de Colômbia; UNEMAT/Universidad Autonoma Nuevo León – México; UNEMAT/Universidade de Aveiro – Portugal; UNEMAT/Universidade de Extremadura – Espanha; UNEMAT/Universidade da Flórida – Estados Unidos; UNEMAT/Universidade de Lisboa – Portugal; UNEMAT/Instituto Politécnico de Santarém – Portugal; UNEMAT/Universidade de São Paulo; UNEMAT/Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile.

O curso contribui com a manutenção dos periódicos: *Revista de Letras Norte@mentos*; *Revista Educação, Cultura e Sociedade*; *Revista Eventos pedagógicos*.

6. Mestrado, doutorado e pós-doutorado em Linguística (Campus de Cáceres)

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística (PPGL) é resultado de um projeto da Universidade do Estado de Mato Grosso, numa trajetória que, em síntese, abrangeu:

1. Qualificação dos docentes da Universidade, nas décadas de 1990 e 2000;
2. Implantação do Centro de Estudos e Pesquisa em Linguagem (CEPEL), junto ao Campus de Cáceres, em outubro de 2004;
3. Aprovação do Curso de Mestrado em Linguística, na 108ª Reunião do Conselho Técnico Científico da CAPES, ocorrida nos dias 26 a 28 de maio de 2009.
4. Aprovação do Curso de Doutorado em Linguística, na 158ª Reunião do Conselho Técnico Científico da CAPES, ocorrida nos dias 11 a 15 de maio de 2015 (<http://portal.unemat.br/linguistica>).

O PPGL congrega 32 professores: 22 permanentes e 10 colaboradores. A maioria orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado dentro da área de concentração denominada Estudo de Processos Linguísticos. Todas as suas ações de ensino e de pesquisa se articulam com pelo menos uma das cinco linhas sob as quais o PPGL se organiza. A saber: Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem; Estudo de Processos de Significação; Estudo de Processos de Variação e Mudança; Estudo de Processos Descritivos, de Análise e de Documentação de Línguas Indígenas; Estudo de Processos Discursivos.

O curso formou 123 mestres, 8 ingressantes no doutorado e 4 ingressantes no pós-doutorado nos seguintes períodos e turmas:

Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
2010: 11 mestres	2016: 8 ingressantes (Até o momento, nenhuma divulgação no site de teses defendidas).	2016:02 ingressantes
2011: 12 mestres		2017:01 ingressante
2012: 11 mestres		2018:01 ingressante
2013: 19 mestres		(Até o momento, nenhuma divulgação no site de teses defendidas).
2014: 19 mestres		
2015: 20 mestres		
2016: 20 mestres		
2017: 11 mestres		

Fonte: <http://portal.unemat.br/linguistica>

O curso tem como objetivo formar mestres e doutores significativamente qualificados para exercer atividades de docência no Ensino Superior e para propor e conduzir projetos de pesquisa teórico-metodologicamente fundamentados em instituições voltadas à pesquisa científica.

O PPGL promove vários eventos e alcançou o conceito 4 da Capes, além de manter os seguintes periódicos: *Revista Traços de linguagem* - de estudos linguísticos; *Revista de Estudos Linguísticos* - de Estudos Acadêmicos de Letras; *Revista de Estudos Acadêmicos - de Literatura e Linguística*; *Revista Moinhos* - periódico digital interdisciplinar; *Revista Ecos* - de Literatura e Linguística.

O programa mantém um acordo de cooperação com a Universidade de Aveiro, em Portugal; com a *Universidad de Havana*, em Cuba; com a *Universidad Nacional de Misiones*, na Argentina; além de outros dois convênios internacionais, um com a *Universidad*

Nacional, na Colômbia, e outro com a *Universidade Autônoma Noca Leon*, no México. Estão em tramitação outros dois Acordos de Cooperação, um com a *Universidad Complutense de Madrid*, na Espanha, onde foi admitida, para o Curso de Doutorado em Linguística Teórica e Aplicada, Francineli Cezarina Lara, egressa do Curso de Mestrado em Linguística do PPGL, e outro acordo com a *Universidade de Estocolmo*, na Suécia.

7. Mestrado, doutorado e pós-doutorado em Estudos literários (Campus de Tangará da Serra/MT)

A Universidade do Estado de Mato Grosso, ao propor o Mestrado e o Doutorado na área de Estudos Literários “procurou externar coerência com o percurso de formação e pesquisa apresentado pelo seu corpo docente, ao mesmo tempo em que explicita sintonia com as necessidades locais” (Regimento, 2009).

Os principais objetivos do curso são: fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação na região; buscar minimizar o desequilíbrio no desenvolvimento acadêmico no Centro-oeste e priorizar a formação de docentes para todos os níveis de ensino; consolidar a pesquisa comparativista com literaturas de língua portuguesa, a africana, a portuguesa e a brasileira; potencializar, no contexto regional, as discussões dos caminhos críticos e teóricos acerca dos estudos literários de modo a participar efetivamente do debate nacional e internacional, integrado com a realidade sul-americana.

Diante do exposto, a pesquisa provoca uma reflexão sobre a importância da formação continuada do professor, através da referida pós-graduação em Estudos literários, observando suas formas de pesquisa e de aperfeiçoamento.

Tem como meta principal “Nortear o processo de formação de profissionais de alto nível, visando a competência técnico-científica dos professores que atuam nessa área de ensino e pesquisa em Mato Grosso e região”. As linhas de pesquisa desenvolvidas são: *Literatura, História e Memória Cultural; Literatura e vida social nos países de língua portuguesa.*

O Programa de Estudos Literários já formou 145 mestres, 15 doutores e 2 pós-doutores nos seguintes períodos:

Mestrado	Doutorado	Pós-doutorado
2012: 15 mestres	2017: 1 doutor	2018: 1 pós-doutor
2013: 14 mestres	2018: 7 doutores	2019: 1 pós-doutor
2014: 13 mestres	2019: 7 doutores	
2015: 14 mestres		
2016: 14 mestres		
2017: 13 mestres		
2018: 12 mestres		
2019: 7 mestres		

Fonte: [http://portal.unemat.br/Estudos literários](http://portal.unemat.br/Estudos_literarios)

O PPGEL tem intercâmbio internacional - Portugal - Universidade de Aveiro, estabelecendo diálogos científicos em redes internacionais, com o objetivo de estabelecer diálogos entre pesquisadores dos dois programas, produzir publicações conjuntas, realizar palestras, conferências, aulas e eventos nas áreas de atuação no âmbito da pós-graduação.

O convênio entre a UNEMAT e a Universidade Autônoma de Nuevo León (UANL) têm registrado significativos avanços na consolidação das relações acadêmicas interinstitucionais. Em maio de 2012, uma comissão constituída de docentes do PPGEL e do pró-reitor de pesquisa e pós-graduação à época da UNEMAT esteve na cidade de Monterrey, México, visitando a Faculdade de Filosofia e Letras, da Universidade Autônoma de Nuevo León (UANL). Nessa visita foi formalizado o convênio acadêmico entre o Mestrado Programa de Pós-graduação em Estudos Literários e o Programa de Pós-Graduação daquela instituição.

O intercâmbio está vigente até o momento e tem por objeto a cooperação acadêmica, científica e cultural, visando fortalecer as relações entre as Instituições, a fim de promover o intercâmbio de experiências que contribuam para o fortalecimento das atividades de pesquisa e ensino na pós-graduação.

Todos os esforços nesse sentido visam contribuir para o fortalecimento da política de Pós-graduação da UNEMAT, voltada à Área de Letras, com foco nos Estudos Literários. Nessa direção, coloca-se em voga a socialização da produção científica em um contexto internacional, onde/quando se avaliará a qualidade de pesquisas de docentes e discentes, integrantes do Programa de pós-graduação em Estudos Literários da UNEMAT (PPGEL) e de outras IES brasileiras e estrangeiras. A mobilização acadêmica no âmbito internacional propicia a aproximação entre os vários níveis da educação, considerando o esforço institucional que a UNEMAT tem feito na formação de professores e profissionais de modo geral.

O PPGEL tem conceito 4 da Capes e promove eventos anuais, são eles: *Colóquio internacional de estudos literários; Colóquio internacional de literatura comparada e o Seminário de dissertações e teses*. Destaca-se também a publicação dos periódicos: Revista Alere (ISSN: 2176-1841), Revista Athena (ISSN 2237-9304), Revista Ecos (ISSN 1806-0331 - Impressa e ISSN 2316-3933 - Online).

Foi incrementada em 2015 a biblioteca setorial com as obras publicadas pelos docentes dos programas. Desse modo, ao serem aprovados no PPGEL os discentes podem acessar a produção intelectual de seus orientadores, visando o desenvolvimento das pesquisas em sua totalidade. A Biblioteca setorial também conta com cerca de duas mil obras do acervo de Ricardo Guilherme Dicke, aberta para pesquisa dos docentes e discentes.

Considerações finais

Os professores de literatura têm enfrentado várias dificuldades, não apenas para alcançar os objetivos do currículo escolar, mas, principalmente, para formar leitores e difundir o gosto pela leitura literária. Nesse contexto educacional brasileiro, Zilberman (2008) identificou uma crise no ensino de literatura, que ocorre por conta de que este perdeu a eficácia pedagógica pretendida pela classe burguesa, em decorrência do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, o qual pensava a escola como

instituição formadora de mão de obra para abastecer novos postos de trabalho decorrentes do processo de industrialização.

A autora reitera que esse período caracterizava-se pela desconpreensão do regime militar, na esteira das manifestações públicas de insatisfação com o modelo autoritário de governo e da falência do projeto desenvolvimentista abraçado pelo Estado. A preocupação com a educação, a qualidade do ensino, a qualificação dos professores e os resultados de aprendizagem, sobretudo a partir da década de 70, levou pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia, especialmente, a refletir sobre todas essas situações de insatisfação e a iniciarem um movimento de transformação para melhorar o ensino e procurar estratégias para superação de problemas.

Para tanto, a formação de professores, guiada por uma política que tenha como principal objetivo a ação reflexiva em relação ao desenvolvimento profissional, oportuniza mudanças significativas para a educação, e conseqüentemente, para a sociedade. Nesse sentido, Paulo Freire (2010) desvela que “a educação é um ato essencialmente político, por isso deve ter um sentido amplo sobre a totalidade da vida em sociedade”.

Nessa direção, essa pesquisa aponta para uma melhoria na oferta da graduação e pós-graduação em Mato Grosso, destacando, através de números e da qualidade dos resultados, a abrangência dos cursos de Licenciatura em Letras, ProfLetras, Mestrado em Letras, Mestrado/Doutorado em Linguística e Mestrado/Doutorado em Estudos Literários, da Universidade do Estado de Mato Grosso. Esses são os sentidos do diálogo que propomos, destacando como o estudo da arte e da literatura transcorre para uma educação humanizadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Teses centrais da pedagogia freireana**. Revista Educação: História da Pedagogia. Edição Especial – Paulo Freire: uma vida consagrada à visão da educação como processo de emancipação. n. 4. São Paulo: Editora Segmento, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out 2012.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas: Práxis, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. Coleção questões da nossa época. V.2. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação**. In: XI congresso estadual paulista sobre formação de educadores e I congresso nacional de formação de professores - por uma política nacional de formação de professores, promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP. Águas de Lindóia-SP: UNESP, 2011.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Pensar:** alunos, professores, escolas, políticas. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, Sinop/MT, v. 2, n. 2, p. 07-17, jul./dez. 2012.

RODELLA, Gabriela et al, **Português, a sua Língua**, São Paulo, Ed. Nova Geração, 2005

RODRIGUES, Reila Márcia Borges. **Do riso à crítica: um percurso pelos efeitos cômicos no teatro de Ariano Suassuna.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários – PPGEL, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Tangará da Serra/MT, 2018.

RODRIGUES, Waghma Fabiana Borges. **A Informática educativa proporcionada pelo estágio supervisionado de Licenciatura em Computação da UNEMAT/Colider-MT na prática pedagógica de professores do ensino médio.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso. UNEMAT, Cáceres/MT 2014.

SILVA, Cristiana de Campos; RODRIGUES, Waghma Fabiana Borges; RODRIGUES, Reila Márcia Borges. **O estágio e a realidade da escola.** In: V Seminário de Informática na Educação. Universidade do Estado de Mato Grosso – Sinop/MT, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **O papel da literatura na escola.** *Revista VIA ATLÂNTICA* Nº 14, USP, DEZ/2008.

WEBGRAFIA

<http://portal.unemat.br>

<http://portal.unemat.br/profletras-sinop>

<http://portal.unemat.br/profletras-caceres>

<http://portal.unemat.br/linguistica>

<http://portal.unemat.br/Estudos>

CRENCIAIS DOS AUTORES

Ádria Brum de Azambuja

Mestranda em Educação PPGEduc/UPF. Diretora Geral da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Soledade.

Email: adriaazambuja@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9742216406687956>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3616-1706>

Agnaldo Rodrigues da Silva

Pós-Doutorado. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Email: agnaldosilva20@unemat.br

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6923773518624191>

André Luiz Borges Milhomem

Mestre em Educação. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus de Nova Xavantina. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

E-mail: andre80@unemat.br

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6497589440113524>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6271-6512>

Berenice Lurdes Borssoi

Mestre em Educação. Docente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Foz do Iguaçu.

Email: bere_borssoi@hotmail.com ou bereborssoi.j@gmail.com

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/2956288429037300>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7002-5738>

David Arenas Carmona

Mestre em Geografia. Docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores/GEPFIP/UFMS/Campus de Aquidauana.

Email: dav.are.car@mail.com

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036052313760198>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6737-6235>

Dionê Pereira de Souza

Mestre em Educação. Agente Universitário da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Email: dione@unemat.br

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/0641993500197626>

Ediene Regina Tschope

Licenciada em Computação/Acadêmica de Engenharia Civil. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

Email: ediene.unemat@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0799323519528825>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2217-8793>

Egeslaine de Nez

Doutora em Educação. Pós Doutoranda e Bolsista PNPd na PUCRS. Docente da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus Universitário do Araguaia (CUA). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

Email: e.denez@yahoo.com.br

Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

Eliara Zavieruka Levinski

Doutora em Educação. Integrou o quadro Docente da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Email: eliazavlev@gmail.com

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/3246445432464470>

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

Doutora em Educação. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Email: elizeth@unemat.br

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4582992604014422>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3340-5587>

Fabricia Nates dos Santos Galvão

Mestra em Educação. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC).

E-mail: fabricia_nates@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1173869202776456>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-2725>

Janete Rosa da Fonseca

Pós Doutora em Neurociência. Docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores/GEPFIP/UFMS/Campus de Aquidauana. Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

E-mail: projetistadm@gmail.com ou janete.fonseca@ufms.br

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

Loriége Pessoa Bitencourt

Doutora em Educação. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Docência (GFORDOC). Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

Email: lori.pessoa@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2025379545419145>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7643-2091>

Luciane Spanhol Bordignon

Doutora em Educação. Pós Doutoranda PPGDS/UNESC. Docente da Universidade de Passo Fundo (UPF). Líder do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UPF).

Email: lu.sbordignon@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6197279063733225>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0316-0080>

Maria Elly Herz Genro

Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação (Faced) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

E-mail: mariaellyh8@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8859681453983917>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3330-2158>

Mariângela da Rosa Afonso

Doutora em Educação. Docente na Escola Superior de Educação Física – Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Educação Física – GPEFE (ESEF/UFPEL).

E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202830028335096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>

Otávio Ávila Pereira

Mestre em Educação Física. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação – GPEFE (ESEF/UFPEL).

E-mail: oapereira@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1678552189225870>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8242-0142>

Reila Márcia Borges Rodrigues

Doutora em Estudos Literários. Docente da Rede Estadual de Mato Grosso (SEDUC).

Email: reilaborges@gmail.com

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/7321763474408343>

Richele Timm dos Passos da Silva

Mestre em Educação. Docente da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UNEMAT/UFMT).

E-mail: richelertps@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7802968102184426>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6944-7228>

Roberta Santos Azambuja dos Santos

Doutora em Educação Física. Professora da Rede de Educação Básica do Município de Bagé. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Educação Física – GPEFE (ESEF/UFPEL).

E-mail: betaazambuja@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2642975943212138>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-6232>

Waghma Fabiana Borges Rodrigues

Mestre em Educação. Docente da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Email: waghma@unemat.br

Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6906129518364866>