

Cassiano Caon Amorim
Ariane Norma de Menezes Sá
(Organizadores)

EXPERIÊNCIAS INOVADORAS EM RESPOSTA AOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL



**EXPERIÊNCIAS INOVADORAS EM
RESPOSTA AOS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitor

Valdiney Veloso Gouveia

Vice-Reitora

Liana Filgueira Albuquerque



EDITORA UFPB

Direção

Natanael Antonio dos Santos

Gestão de Editoração

Sâmella Arruda Araújo

Gestão de Sistemas

Ana Gabriella Carvalho

Conselho Editorial

Adailson Pereira de Souza (Ciências Agrárias)

Eliana Vasconcelos da Silva Esrael (Linguística, Letras e Artes)

Fabiana Sena da Silva (Interdisciplinar)

Gisele Rocha Côrtes (Ciências Sociais Aplicadas)

Ilda Antonieta Salata Toscano (Ciências Exatas e da Terra)

Luana Rodrigues de Almeida (Ciências da Saúde)

Maria de Lourdes Barreto Gomes (Engenharias)

Maria Patrícia Lopes Goldfarb (Ciências Humanas)

Maria Regina Vasconcelos Barbosa (Ciências Biológicas)

Editora filiada à:



Cassiano Caon Amorim
Ariane Norma de Menezes Sá
(Organizadores)

**EXPERIÊNCIAS INOVADORAS EM
RESPOSTA AOS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

EDITORA UFPB
João Pessoa
2021

Projeto Gráfico
Revisão Gráfica
Editoração Eletrônica e
Design de Capa
Imagem da Capa

Direitos autorais 2021 – Editora UFPB

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA UFPB.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio.

A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo e a revisão de texto/normalização desta publicação são de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

Editora UFPB

Alice Brito

Josué Santiago

Diego Hernandez

Catálogo na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

E96 Experiências inovadoras em resposta aos desafios da educação superior no Brasil [recurso eletrônico] / Organizadores: Cassiano Caon Amorim, Ariane Norma de Menezes Sá. - João Pessoa: Editora UFPB, 2021.

254 p.: il.

Recurso digital (4,37MB)

Formato: PDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN 978-65-991689-3-2

1. Educação superior - Brasil. 2. Educação superior - Desafios. 3. Qualidade acadêmica. 4. Docentes - Formação continuada. 5. Pedagogia universitária. I. Amorim, Cassiano Caon. II. Sá, Ariane Norma de Menezes. III. Título.

UFPB/BC

CDU 378(81)

Livro aprovado para publicação através do Edital N° 01/2020/Editora Universitária/UFPB - Programa de Publicação de E-books.

EDITORA UFPB

Cidade Universitária, Campus I
Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB
CEP 58.051-970
<http://www.editora.ufpb.br>
E-mail: editora@ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

PREFÁCIO

Entre as missões de uma instituição pública de ensino superior, a de promover a formação humana e profissional dos seus discentes, especialmente por meio do ensino, seguramente deve representar a de maior impacto para o desenvolvimento de um País com as dimensões do Brasil.

À frente dessa missão estão equipes que gerem as políticas específicas de cada Instituição, nas Pró-Reitorias ou Decanatos de Ensino (ou qualquer outro nome que recebam), quando são reveladas diferenças regionais, mas também grandes semelhanças não só nos problemas, como também nas soluções de enfrentamento de questões acadêmicas nacionais.

Assim é a enriquecedora experiência pessoal e profissional de fazer parte de um verdadeiro “colégio” de pró-reitores de ensino da Andifes, o Cograd, um seletivo grupo de colegas docentes que tive a honra e o privilégio de coordenar durante doze meses.

Esta obra, em certo sentido, em muito se assemelha às nossas reuniões regulares, sempre pautando as discussões nacionais que envolvem o ensino superior, mas também se revelando como excelentes e imperdíveis oportunidades de conhecer as estratégias que cada Instituição desenvolve para lidar com os problemas acadêmicos nacionais.

Concebida por um grupo de docentes às voltas com os projetos Institucionais de formação acadêmica em seus Estados, este e-book compila uma pequena amostra do muito que se faz em termos de experiências inovadoras nas nossas Universidades, uma vez que são quase incontáveis os desafios da educação superior em nosso País (e estamos falando de desafios que precedem aqueles oriundos da pandemia que alterou nossa rotina no ano atual!).

Nove artigos, resultado da contribuição de instituições localizadas nas regiões Nordeste (UFAL, UFPB, UNILAB e UFSB), Sudeste (UFF, UFABC e UFJF) e Sul (FURG e UFRGS), versam sobre relatos de gestão, formação inicial e continuada de docentes, tecnologias digitais, inovações metodológicas que fazem frente à evasão e retenção acadêmicas, entre diversos outros temas tão atuais quanto necessários para compartilhamento.

Aos leitores, que apreciem os textos compartilhados como inspirações para a construção de conhecimentos cada vez mais inovadores em suas realidades específicas.

Edmar Costa
Pró-reitor de Ensino de Graduação
Universidade Federal do Pará – UFPA

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
---------------------------	---

1 QUALIDADE ACADÊMICA NA GRADUAÇÃO:

relato de experiência das ações político-pedagógicas realizadas na UFAL (2016-2019)

Sandra Regina Paz

Suzana Maria Barrios Luis

Edna Cristina do Prado

Giana Raquel Rosa 13

2 DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: ressignificando experiências na Universidade Federal do Rio Grande

Renato Duro Dias

Sibele da Rocha Martins

Simone Barreto Anadon 38

3 OS DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Luiza Carneiro Mareti Valente

Daniele Mendonça Ferreira

Silvia Pereira

Claudia Marcia Borges Barreto 59

4 PROGRAMA PULSAR: tutoria, inovação e combate à evasão na Unilab

Edson Holanda Lima Barboza

Silviana Fernandes Mariz 83

5 OUTROS SENTIDOS PARA O FORTALECIMENTO CONHECIMENTO EM PESQUISA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL E MÍDIAS MÓVEIS

Fernanda Gerhardt de Barcelos

Cíntia Inês Boll

Wilsa Maria Ramos

Vladimir Pinheiro do Nascimento 103

6 PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: experiências interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia <i>Gabriela Rodella de Oliveira</i> <i>Janaina Zito Losada</i>	121
7 PIBID/UFABC-AÇÃO AFIRMATIVA: criando as condições para uma docência transdisciplinar <i>Suze de Oliveira Piza</i> <i>Kaio Barbosa Laurentino</i> <i>Paula Ayako Tiba</i>	139
8 OLHARES SOBRE A ACADEMIA: a experiência do Observatório de Dados da Graduação da UFPB em <i>Academic Analytics</i> <i>José Jorge Lima Dias Junior</i> <i>Ariane Norma de Menezes Sá</i>	166
9 O PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA UFJF: possibilidades formativas na graduação <i>Cassiano Caon Amorim</i> <i>Maria Carmen Simões Cardoso de Melo</i> <i>Vilma Lúcia Pedro</i> <i>Vanessa Ferreira Vieira</i>	185
10 PROGRAMA APRENDIZAGEM PARA O 3º MILÊNIO (A3M): experiências inovadoras de ensino e aprendizagem na Universidade de Brasília <i>Lívia Veleda de Sousa e Melo</i> <i>Teresinha de Jesus A. Magalhães Nogueira</i> <i>Letícia Lopes Leite</i> <i>Sergio Antônio de Andrade Freitas</i>	210
SOBRE OS AUTORES	240

APRESENTAÇÃO

O Colégio de Pró-Reitores de Graduação (Cograd) é um órgão colegiado de assessoramento à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior do Brasil (Andifes). Agrega os Pró-Reitores que se reúnem, periodicamente, para tratar de temas vinculados a gestão e a dinâmicas dos cursos de graduação, com o objetivo de repercutir, em cada uma das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), experiências e ações inovadoras desenvolvidas na educação superior pública.

Como parte de suas contribuições, o Cograd tem feito um esforço para publicar coletâneas de textos que relatam diferentes experiências das IFES. Dessa forma, podemos dizer que esta obra nasceu da necessidade, identificada pelos gestores do ensino de graduação das universidades federais brasileiras, de compartilhar e de publicizar experiências geradas no âmbito institucional que podem colaborar com outras instituições de ensino do país. Este tem sido o foco do Cograd: discutir, compartilhar, desenvolver e divulgar conhecimentos.

O livro “Experiências inovadoras em resposta aos desafios da Educação Superior no Brasil” é uma produção do Cograd, composta por dez capítulos, redigidos por um conjunto de Pró-Reitores de Graduação e outros professores, técnicos administrativos em educação e estudantes de universidades federais brasileiras no ano de 2019.

O primeiro artigo desta coletânea, “Qualidade acadêmica na graduação: relato de experiência das ações político-pedagógicas realizadas na UFAL (2016-2019)”, retrata experiências político-pedagógicas da Universidade Federal de Alagoas que reverberam na melhoria de seus indicadores acadêmicos. Demonstra que as universidades públicas brasileiras dão um resultado profícuo aos investimentos públicos do povo brasileiro e desmistifica a falácia de que as universidades públicas causam prejuízos ao erário federal.

“Desafios para a Pedagogia Universitária e a Formação Continuada Docente: ressignificando experiências na Universidade Federal do Rio Grande” relata uma experiência da Pró-Reitoria de Graduação na área de formação continuada de docentes do ensino superior. Os autores do texto partem do pressuposto de que uma das ações centrais da Pró-Reitoria é a de empreender políticas de Pedagogia Universitária, investindo na formação continuada de docentes como mecanismo de qualificação do ensino e da aprendizagem na Educação Superior.

O terceiro capítulo desta coletânea, “Os desafios para a consolidação de um programa de desenvolvimento docente no ensino superior”, também aborda a temática da formação docente no Ensino Superior. As autoras apresentam a experiência da Universidade Federal Fluminense realizada com a criação do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC), destacando os avanços, os desafios e a área de atuação do trabalho.

“Programa Pulsar: tutoria, inovação e combate à evasão na Unilab” apresenta a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira que possibilitou o desenvolvimento de um importante programa de apoio ao discente, apresentando um amplo repertório de ações que, na Unilab, visa à qualificação e à permanência estudantil, por meio do fomento de práticas de tutoria presencial que ocorrem em três níveis de atuação: docente de graduação, estudante veterano de graduação e estudante novato de graduação.

O quinto capítulo relata as experiências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ao usar novas tecnologias da informação e do conhecimento. Com o título “Outros sentidos para o fortalecimento do conhecimento em pesquisa e educação em tempos de cultura digital e mídias móveis”, o artigo apresenta uma breve trajetória da Educação a Distância no Ensino Superior e na Pós-graduação no Brasil, narra a experiência do uso de mídias móveis em uma disciplina e, em seguida,

especula sobre as possíveis reverberações no processo de formação do pesquisador nas instituições de Ensino Superior brasileiras.

As experiências interdisciplinares em programas de formação de professores para a escola básica são narradas no artigo apresentado pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Com o título “Programa de Residência Pedagógica na Formação de Professores: Experiências Interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia”, o texto relata a experiência do Programa da CAPES, denominado Residência Pedagógica, nos cursos de Licenciaturas interdisciplinares da instituição e apresenta uma reflexão sobre a prática das três etapas (ambientação; planejamento e intervenção; avaliação e socialização) de implantação do Programa, pontuando problemas enfrentados e resultados alcançados.

Com ênfase também na formação de professores para escola básica, o texto da Universidade Federal do ABC reflete sobre uma vivência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), fomentado pela CAPES. O artigo intitulado “PIBID/UFABC-Ação Afirmativa: criando as condições para uma docência transdisciplinar” faz uma interessante reflexão sobre a importância da educação intercultural e transdisciplinar ao relatar o desenvolvimento de um projeto inovador baseado no desenvolvimento de ações afirmativas no PIBID.

O oitavo artigo “Olhares sobre a Academia: a experiência do Observatório de Dados da Graduação da UFPB em Academic Analytics” aborda a importância de coletar/analisar dados e de gerar informações valiosas que permitam guiar o processo de tomada de decisões dos gestores institucionais nos seus diferentes níveis de atuação. Relata os desafios enfrentados quando se trabalha com o tema e aborda a experiência do ODG da UFPB, apresentando algumas de suas aplicações, as quais podem servir de referência e inspiração para outras instituições de ensino superior.

A Universidade Federal de Juiz de Fora desenvolveu, nos últimos anos, um Programa de viagens formativas para estudantes de graduação denominado Territórios Educativos da Graduação. Essa

experiência é narrada pelos autores no texto “O Programa Territórios Educativos na UFJF: possibilidades formativas na graduação”, no qual destacam que o objetivo central é possibilitar a interconexão de diferentes conhecimentos em espaços formativos diversos, articulando-os a outras possibilidades formadoras, desenvolvidas no âmbito de cada curso de graduação. Sua idealização tomou como parâmetro a necessidade de fomentar atividades em diferentes espaços formativos como importante mecanismo para o desenvolvimento profissional e cidadão de estudantes em diferentes formações da graduação.

No último texto, “Programa aprendizagem para o 3.º Milênio (A3M): experiências inovadoras de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Universidade de Brasília”, os autores investigam e relatam as ações do Programa Aprendizagem para o 3.º Milênio (A3M), que tem por objetivo identificar, valorizar e promover experiências educativas inovadoras na Universidade de Brasília (UnB).

Esta obra apresenta, assim, uma amostra do esforço que as Instituições Federais de Ensino Superior estão empreendendo para garantir a qualidade em seus cursos de graduação. Os desafios postos as essas universidades têm sido enfrentados com criatividade, inovação e entusiasmo. São experiências científicas realizadas em diferentes instituições, mas que representam bem as iniciativas das demais IFES.

Convidamos leitoras e leitores a conhecerem parte do que nossas IFES têm feito em prol da educação superior pública, gratuita e de qualidade.

Boa leitura!

*Cassiano Caon Amorim (UFJF) e
Ariane Norma de Menezes Sá (UFPB)*

Organizadores

1

QUALIDADE ACADÊMICA NA GRADUAÇÃO: relato de experiência das ações político-pedagógicas realizadas na UFAL (2016-2019)

Sandra Regina Paz

Suzana Maria Barrios Luis

Edna Cristina do Prado

Giana Raquel Rosa

1 INTRODUÇÃO

Discutir a qualidade acadêmica no âmbito das Universidades Federais não é um tema fácil, considerando suas interfaces e relações que envolvem a conjuntura socioeconômica, política e ideológica em que se encontram as universidades. Com a eleição de um governo marcado pelo ultraliberalismo, a gestão político-pedagógica tem sido uma tarefa cada vez mais complexa, considerando o processo de desqualificação, seja em termos da ausência de investimentos públicos, com cortes e contingenciamentos, seja com o ataque frontal aos fundamentos que sustentam o fazer maior das instituições, que é o ensino, a pesquisa e a extensão universitária com vistas à produção e socialização do conhecimento crítico, transformador e aberto ao atendimento das necessidades do mundo em constantes modificações.

Frente aos ataques à autonomia universitária, ao direito de produzir e socializar conhecimentos críticos através das pesquisas e

do ensino, a Universidade Federal de Alagoas¹, em tempos de poucos recursos financeiros, e articulada às demais instituições públicas do País, representadas pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Superior e Colegiados de Pró-reitores de Graduação do Brasil, ousa apresentar e socializar suas experiências político-pedagógicas que reverberam na melhoria dos seus indicadores acadêmicos, desmitificando a falácia de que as universidades públicas causam prejuízos; ao contrário, na contramão da história, as universidades públicas brasileiras são, em verdade, resultado profícuo dos investimentos públicos do povo brasileiro. Elas plantam e produzem conhecimentos que se transformam em esperança e qualidade de vida para a juventude e para o conjunto da população brasileira, por serem elas, as universidades públicas, as instituições responsáveis pelas pesquisas de ponta nos diversos ramos do conhecimento e da sociedade, produzindo e exportando soluções para os problemas do mundo contemporâneo.

Desta forma, o artigo em questão buscará compartilhar reflexões e experiências que envolvem a qualidade acadêmica na graduação, a partir dos relatos das experiências e ações político-pedagógicas realizadas na UFAL, no período de 2016 a 2019. Neste contexto, compartilharemos o conjunto de ações realizadas de forma democrática junto ao Fórum de Coordenadores de Curso Graduação – Fórum dos Colegiados, as quais resultaram na elaboração e sistematização de Resoluções Acadêmicas que contribuiriam para elevar a taxa de sucesso com o aumento da diplomação dos estudantes, assim como o desempenho dos cursos com a reformulação curricular e pedagógica dos cursos de graduação, com a introdução da curricularização da

1 Ver o texto de Valéria Correia. **A Ufal sobre um paradoxo:** qualidade acadêmica e crescimento X asfixia financeira. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/a-ufal-sobre-um-paradoxo-qualidade-academica-e-crescimento-x-asfixia-financeira-por-valeria-correia/>. Acesso em 13/02/2020.

extensão² como componente curricular obrigatório, resultando na melhoria da Graduação e no aumento institucional do IGC (Índice Geral de Cursos) da UFAL.

2 CONTEXTUALIZANDO O ESTADO DE ALAGOAS E A UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL: o que nos dizem os indicadores

Historiar a trajetória da Universidade Federal de Alagoas - a UFAL, criada pela Lei Federal n.º 3.867, de 25 de janeiro de 1961, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, o qual reunia, à época, as Faculdades de Direito (1933); Medicina (1951), Filosofia (1952), Economia (1954), Engenharia (1955) e Odontologia (1957), hoje com 59 anos de idade, torna-se um desafio, sobretudo, por ser a UFAL a maior instituição pública³ de ensino superior do estado de Alagoas, e, paradoxalmente, estar situada em um dos estados brasileiros que amargam um dos piores índices socioeconômicos e educacionais do País, com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,631 (IBGE, 2010), rendimento nominal mensal domiciliar per capita de R\$714,00 (IBGE, 2018) e a maior taxa de analfabetismo do Brasil com 17,2%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), seguido pelos estados do Piauí, com 16,1%, e Maranhão, com 16,3% de cidadãos não alfabetizados.

2 A UFAL, juntamente com outras universidades do país, foi uma das primeiras a inserir nos seus projetos pedagógicos de cursos de graduação a **extensão** como um componente curricular obrigatório. A ação ocorreu por meio da Resolução CONSUNI/UFAL n.º 04/2018, que estabelece as ações de extensão como componente curricular obrigatório.

3 A estrutura da Ufal é multicampi, encontra-se distribuída em todo o estado de Alagoas, por meio dos Campi: A.C Simões em Maceió, CECA no município de Rio Largo, Campus de Arapiraca, no município de mesmo nome e Campus do Sertão no município de Delmiro Gouveia. Conta ainda com as Unidades Educacionais: Viçosa, Palmeira dos Índios, Penedo e Santana do Ipanema.

O estado de Alagoas apresenta-se como um dos estados com menor diversificação produtiva, sua produção ainda se baseia, majoritariamente, na cana-de-açúcar, vigorando o trabalho precarizado. Tal realidade é marcada pela pobreza da população alagoana, que sobrevive com ajuda de bolsas de transferência de renda, demarcando Alagoas como um dos estados mais empobrecidos do Nordeste brasileiro. Só por meio do Programa Bolsa Família, foram beneficiadas, em 2019, 387.236 famílias alagoanas, segundo dados do Ministério da Cidadania.

A triste realidade de pobreza do povo alagoano se expressa nos indicadores sociais e educacionais. De acordo com os autores Ferreira, Cassiolato e Gonzales, o indicador:

[...] é uma medida, de ordem quantitativa ou qualitativa, dotada de significado específico e utilizado para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação. É um recurso metodológico que informa, empiricamente, acerca da variação do aspecto observado. (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALEZ, 2007, p.10)

Deste modo, os indicadores contribuem para subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de diferentes esferas de governo, possibilitando o monitoramento e a avaliação das condições de vida, da conjuntura socioeconômica e da qualidade de vida da população (CARLEY, 1985).

Já para o autor Armani (2004, p. 35), os “[...] indicadores são parâmetros objetivos e mensuráveis utilizados para operacionalizar conceitos”. Para além das bases conceituais, os indicadores servem de bússola que sinaliza quando a realidade necessita de intervenções e ações de planejamento de curto, médio e longo prazo no campo das políticas públicas.

Ao observamos dois importantes indicadores educacionais, o de Abandono e de Evasão, os quais representam a perda de estudantes por saída do sistema educacional em cada série e nível de ensino durante o ano, os dados de Alagoas geram bastante preocupação. Se observarmos o indicador evasão escolar no Ensino Fundamental, por meio de dados fornecidos pela Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio e da Superintendência de Produção da Informação e do Conhecimento - Gerência de Estatística e Indicadores do Estado de Alagoas (2017), verifica-se:

Tabela 1 – Taxa de abandono/evasão no Ensino Fundamental - 2012-2015

BR/NE/AL	2012	2013	2014	2015
Brasil	2,7	2,2	2,2	1,9
Nordeste	4,4	3,7	3,5	3,1
Alagoas	7,5	6,4	5,7	5,1

Fonte: INEP (2015)

A evasão e o abandono dos estudantes alagoanos são maiores que a média da região Nordeste e o dobro da média nacional, chegando a quase três vezes mais que a taxa brasileira no ano de 2015. Tais números, quando atrelados aos baixos indicadores sociais, com destaque para a maior taxa de analfabetismo do país, demonstram o tamanho do desafio posto para a única universidade federal do estado.

No Ensino Médio, constatamos que a realidade é ainda mais preocupante e o desafio para implementação de políticas públicas é ainda maior, ou seja, mais de 13,8% da população jovem abandona uma etapa de ensino tão importante para o crescimento e desenvolvimento do País, como demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Taxa de abandono/evasão no Ensino Médio - 2012-2015

BR/NE/AL	2012	2013	2014	2015
Brasil	9,1	8,1	7,6	6,8
Nordeste	12,5	9,7	9,3	8,0
Alagoas	18,2	14,9	13,9	13,8

Fonte: INEP (2015)

Quando comparada à Tabela 1, percebe-se que a evasão e o abandono no Ensino Médio são muito maiores que no Ensino Fundamental em todo o país. Em Alagoas, a taxa de abandono/evasão do Ensino Médio chega a mais do que o dobro da taxa nacional desse nível e a ser sete vezes maior do que a taxa nacional do Ensino Fundamental em 2015.

Diversas são as justificativas que analisam as causas do abandono e da evasão escolar, dentre elas destacam-se: condições socioeconômicas, culturais, geográficas, baixa qualidade do ensino, escola distante de casa, falta de transporte escolar, falta de interesse, doenças/dificuldades dos estudantes, ajuda aos pais em casa ou no trabalho, necessidade de trabalhar e proibição dos pais de ir à escola (ALAGOAS, 2017).

Apesar dos dados apresentados serem de 2015, a realidade em que está imersa Alagoas parece não ter substanciais modificações nos últimos anos. Estudo elaborado e divulgado em São Paulo (CPL, 2019) faz o levantamento e a apresentação dos indicadores que buscaram mensurar o desempenho dos estados em diferentes áreas. No total, são 69 indicadores avaliados e distribuídos em 10 pilares temáticos considerados fundamentais para a promoção da competitividade e melhoria da gestão pública. Os indicadores avaliados são: Infraestrutura,

Sustentabilidade Social, Segurança Pública, Educação, Solidez Fiscal, Eficiência da Máquina Pública, Capital Humano, Sustentabilidade Ambiental, Potencial de Mercado e Inovação (CLP, 2019).

Segundo a referida pesquisa, no *Ranking* de Competitividade dos Estados⁴, o estado de Alagoas ficou com nota abaixo da média do País. Alagoas permanece no posto de Estado com o pior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil, ocupando a 14ª colocação no *ranking*, com nota 48, sendo que a média nacional é de 49.3 (CPL, 2019).

No quesito Sustentabilidade Social, o estado de Alagoas amarga o 23º lugar no indicador que mensura o percentual de famílias abaixo da linha da pobreza. A nota atribuída a Alagoas nesse quesito é 26.8, mas em 2017 teve um resultado bem melhor, sendo a nota registrada de 38.3, quando a média do Brasil nesse quesito era de 61.6. Os estados de Santa Catarina, Distrito Federal e Paraná foram os com melhores desempenhos no indicador, com notas de 100, 94.2 e 93.2, respectivamente (CLP, 2019).

A negatividade de Alagoas persiste no indicador **Inserção Econômica da Juventude**. Após permanecer por três anos consecutivos com a nota 0 e o último lugar, Alagoas agora tem nota 0.1 e está em penúltimo. Nesse indicador Alagoas está acima do estado do Maranhão, que recebeu nota 0. O referido indicador mensura a proporção dos jovens entre 15 e 22 anos de idade que estudam ou trabalham em relação ao total de jovens do Estado. Tal dado é bastante preocupante e revela a necessidade de políticas de estímulo à permanência na escola com sucesso escolar, além de políticas de qualificação e formação profissional da juventude que corroborem com a inserção no mundo do trabalho.

4 A Gazeta de Alagoas matéria em 02/11/2019. **Intitulada: Indicadores sociais travam desenvolvimento de Alagoas**. No indicador Índice de Desenvolvimento Humano, Estado “tetracampeão”, mas como pior colocado. Disponível em: <https://d.gazetadealagoas.com.br/economia/212280/indicadores-sociais-travam-desenvolvimento-de-alagoas>. Acesso: 12/02/2020.

É neste contexto social e econômico que a UFAL se insere. Por ser a principal instituição pública do Estado, seu desafio é ainda mais exigente. A UFAL é uma instituição federal de educação superior pluridisciplinar, de ensino, pesquisa e extensão, mantida pela União, com autonomia assegurada pela Constituição Brasileira, pela Legislação Nacional correspondente e por seus Estatuto e Regimento Geral.

O Estatuto da UFAL, aprovado pela Portaria do MEC n.º 4.067, de 29 de dezembro de 2003, estabeleceu critérios para que um Centro ou Departamento pudesse se tornar uma Unidade Acadêmica. Em janeiro de 2006, foi homologado o Regimento Geral, por meio da Resolução n.º 01/2006 – CONSUNI/Cepe, que deu origem a uma nova estrutura organizacional.

Segundo o PDI (2019-2023), o qual foi aprovado por unanimidade por meio da Resolução CONSUNI/UFAL n.º 34/2019 de 25/06/2019, a UFAL tem por missão:

[...] produzir e socializar conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais, a partir do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo a formar acadêmica e profissionalmente sujeitos capazes de atuar de forma ética, inclusiva e democrática na sociedade. (PDI, 2019, p. 52)

O objetivo maior da gestão universitária⁵ é contribuir para o fortalecimento da Universidade, enquanto instituição pública, gratuita e socialmente referenciada, diante do quadro de mudanças, das novas dinâmicas globais e dos avanços científicos, no entanto, considerando o seu compromisso com a sociedade (PEI, 2019).

Nesse sentido, é desafio permanente da UFAL fazer com que o seu crescimento reflita cada vez mais a interação de suas atividades e

5 A UFAL ao longo da sua história teve 13 gestões. De 2016 a 2019 a Instituição foi administrada pela Magnífica reitora Profa. Valéria Correia, primeira assistente social reitora. As bases e pilares da sua gestão se constituíram em uma UFAL pública, gratuita, autônoma, democrática, de qualidade acadêmica e socialmente referenciada.

de sua produção científica na superação dos grandes problemas que o estado de Alagoas enfrenta.

A inserção espacial da UFAL leva em consideração as demandas apresentadas pela formação de profissionais em nível superior e a divisão do Estado em suas mesorregiões e microrregiões. Essa configuração espacial é contemplada com uma oferta acadêmica que respeita as características econômicas e sociais de cada localidade, estando as suas unidades instaladas em cidades-polo consideradas fomentadoras do desenvolvimento local. Com a interiorização, a UFAL realizou cobertura universitária significativa em relação à demanda representada pelos egressos do Ensino Médio em Alagoas (PEI, 2019).

Para atender às demandas da realidade alagoana, a UFAL, de acordo com seu estatuto geral, atua na área de ensino por meio da oferta de **formação na Educação Infantil**, com seu Núcleo de Desenvolvimento Infantil Telma Vitória; **cursos de educação profissional**, por meio da Escola Técnica de Artes; **cursos de graduação**, abertos aos concluintes do Ensino Médio ou equivalente, classificados mediante processo seletivo; **cursos de pós-graduação**, abertos aos diplomados em cursos de graduação, classificados mediante processo seletivo, nos seguintes níveis: aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e outros; **cursos sequenciais**, abertos aos candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pela instituição no ato de sua criação, conforme suas finalidades, mediante classificação em processo seletivo; e também **cursos, projetos e programas de extensão**, abertos aos candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pela instituição no ato de sua criação, conforme suas finalidades (PEI, 2019).

Nesse sentido, é desafio permanente da UFAL fazer com que o seu crescimento reflita cada vez mais a interação de suas atividades e de sua produção científica na superação dos grandes problemas que o estado de Alagoas enfrenta. No município sede, a UFAL possui estruturas prediais descentralizadas, como o prédio que abrigava o Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde (hoje dentro do Campus

A. C. Simões), a Usina Ciência, o Museu de História Natural, o Museu Theo Brandão, o Espaço Cultural, a Escola Técnica de Arte, o Centro de Extensão Universitária, a Residência Universitária (hoje dentro do Campus A. C. Simões), a Pinacoteca e os Polos de Educação a Distância (EAD).

A UFAL tem orientado suas ações com vistas aos desafios: captar recursos alternativos para implementação de uma política de desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural; aperfeiçoar o processo de gestão democrática como condição básica para identificar, implantar e/ou consolidar as interfaces dos projetos institucionais; consolidar sua credibilidade na sociedade pela formação de profissionais qualificados e com capacidade crítica para intervir no contexto político-cultural e socioeconômico, e ainda pelo atendimento às demandas científicas, tecnológicas, artísticas e culturais dos indivíduos, dos grupos e das instituições governamentais e não governamentais; e atender às demandas do processo de desenvolvimento da educação, da saúde, das ciências agrárias, da cultura e dos negócios, ampliando o papel da Universidade no desenvolvimento social e econômico local e regional (PDI, 2019). Para, assim, garantir a concretização de sua visão estratégica, qual seja:

[...] ser referência local, regional e internacional em ensino, pesquisa e extensão, de forma ética, inclusiva, transparente, democrática e socialmente referenciada, de modo a impactar positivamente a realidade social. (PDI, 2019, p.52)

Conforme atos regulatórios, a UFAL passou por duas avaliações institucionais de credenciamento (presencial e a distância), nos anos de 2018 e 2019, tendo obtido o conceito 4 (de uma escala de 1 a 5) em ambos os processos.

3 O DESAFIO DA QUALIDADE ACADÊMICA NA UFAL: relato das ações políticos-pedagógicas

Refletir acerca da qualidade acadêmica na educação superior, remonta-nos, necessariamente, às políticas e ações, bem como à discussão sobre a qualidade do ensino, das condições de escolarização de nossos jovens e o desempenho que estes apresentam; enfim, convida-nos a refletir até que ponto o conhecimento tem sido realmente democratizado e em que medida os governos têm contribuído para que as Universidades públicas continuem democratizando o conhecimento. Certamente, em tempos de obscurantismo educacional, tais questões têm sido, de fato, muito difíceis de serem respondidas.

Entretanto, quando se argumenta acerca da qualidade, de qual qualidade estamos falando? O que é qualidade? Como podemos nos aproximar, pelo menos em dimensões idealizadas, da qualidade em educação?

Por ser uma terminologia polissêmica e multifacetada, refletir sobre qualidade em educação não é uma tarefa simples. Os dicionários geralmente definem qualidade como atributos e condições inerentes a um objeto, capazes de distinguirem-se de outros similares, classificados como igual, melhor ou pior. Na condição de um atributo, é possível aprovar, qualificar ou refutar o objeto com base em um padrão de referência (DAVOK, 2011). Não obstante, qualidade implica uma ideia de comparação de objetos com peculiaridades iguais, mas, na realidade, que apresentam dimensões diferenciadas.

Para Davok (2011, p. 506), a “[...] expressão qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma gama de interpretações que dependerá da concepção que se tenha sobre o que os sistemas devem proporcionar à sociedade. Para o autor, uma educação de qualidade pode significar aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou aquela

que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo, ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo.

Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia e a efetividade. De modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo de valor e mérito (DAVOK, 2011, p. 506). Demo (2001) realiza uma distinção objetiva acerca da qualidade, qualificando-a entre **qualidade formal e qualidade política**.

Para Demo (2001, p. 14), qualidade formal é a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”, ressaltando o manejo e a produção de conhecimentos como elementos fundamentais para inovação. Já a qualidade política seria caracterizada como condição básica de participação dos indivíduos, relacionando-se a fins, valores e conteúdo. Refere-se à “[...] competência do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. Desse modo, qualidade formal e política são duas dimensões entendidas como distintas, mas constitutivas de uma mesma totalidade, ou seja, a **qualidade**. Para Demo (2001), a educação é a síntese da qualidade nos campos dos conhecimentos das humanidades e sociabilidades, pois não há como chegar à qualidade sem educação.

Para além das perspectivas racionalistas e instrumentais de qualidade em educação, optamos em apresentar as diversas ações e iniciativas que realizamos visando à qualidade educacional na educação superior. As reflexões que serão tecidas neste texto assumem uma perspectiva de qualidade a partir de uma *dimensão social, formal e política*, ou seja, uma qualidade baseada em pressupostos democráticos e socialmente referenciados, sedimentada nestes três pilares: social, formal e política. Isso significa dizer que as ações empreendidas no âmbito da UFAL tiveram um compromisso com a formação social e humana, como horizonte e propósito político de colocar todos os meios

e os fins a serviço da educação e da Universidade pública brasileira, de modo particular a Universidade alagoana.

3.1 A melhora dos indicadores de diplomação e taxa de sucesso na graduação

De acordo com os dados censitários do ano 2018 (Censup) do agreste, da restinga ao sertão, são 27.568 estudantes matriculados nos 100 cursos⁶ de graduação (incluindo presencial e EAD em atividade), distribuídos nos quatro *campi* (A.C. Simões, CECA, Arapiraca e Sertão) em 25 Unidades Acadêmicas e 292 matriculados em Cursos Técnicos Profissionalizantes na UFAL. Na pós-graduação, são 55 programas *stricto sensu* oferecidos, sendo 32 mestrados acadêmicos, 10 mestrados profissionais e 14 doutorados, além de 13 especializações, que, somados, totalizam 1.865 estudantes. Com relação ao quadro de pessoal, são 1.766 servidores técnico-administrativos e 1.640 docentes (PDI, 2019).

A UFAL dispõe de seis pró-reitorias que tratam das atividades-fim (ensino, pesquisa e extensão), além das específicas, que tratam da assistência estudantil, gestão institucional e de pessoas. Conta também com sete órgãos de apoio acadêmico, sete de apoio administrativo e oito de assessoramento, dentre eles, a Procuradoria Educacional Institucional, que tem como principal objetivo fornecer informações nos sistemas do Ministério da Educação concernentes aos processos regulatórios da instituição (PEI, 2019).

Coube à Pró-reitoria de Graduação (Prograd) e à Procuradoria Educacional Institucional (PEI) alavancar, bem como criar ações estratégicas planejadas visando melhorar os indicadores educacionais da UFAL.

6 No ano de 2019, mesmo com cortes e contingenciamentos orçamentários a UFAL criou dois novos cursos superiores, são eles: Graduação em Engenharia Elétrica e Tecnológico em Agroecologia, no Campus CECA (Centro de Engenharias e Ciências Agrárias).

Em 2016, ao adentrarmos na gestão acadêmica, encontramos cursos em protocolo de compromisso e medida cautelar, baixos indicadores de diplomação, projetos pedagógicos com conceitos e qualidade acadêmica insatisfatórios, além da estagnação do IGC (Índice Geral de Cursos) da Universidade.

Uma das principais ações realizadas foi o planejamento estratégico das ações da Prograd e da PEI, que passaram a ser articuladas, partindo de um diagnóstico que buscou identificar a real situação acadêmica da instituição. O diagnóstico demarcou a necessidade de intervenção político-pedagógica e o planejamento estratégico com as equipes técnicas, o qual serviu de bússola para orientar o caminhar.

Uma das primeiras iniciativas foi reativar o Fórum dos Coordenadores dos Cursos de Graduação⁷, pois partíamos do princípio da gestão democrática como horizonte para definir e operacionalizar as políticas acadêmicas. Por meio do Fórum, debatíamos, problematizávamos, discutíamos e definíamos coletivamente quais políticas e ações seriam mais assertivas para melhoria da qualidade acadêmica da instituição, tendo como princípio o diálogo permanente e considerando as demandas e desafios vivenciados pelos cursos. Mesmo em um ambiente de contradições e oposições políticas, o princípio da democracia sempre foi respeitado, de modo que cada propositura de ação era aprovada ou reprovada, com voz, defesa e voto do coletivo.

Um dos maiores desafios enfrentados foi garantir a diplomação dos nossos estudantes. Identificamos um número significativo de estudantes aos quais faltava apenas o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para concluírem suas graduações, assim como um número expressivo de estudantes registrados no Sistema Acadêmico, porém

7 A gestão central da Universidade tinha como princípio a gestão democrática, colegiada e participativa na definição das políticas acadêmicas. Desta forma, além da reativação dos Fóruns dos Colegiados, das Licenciaturas e dos Coordenadores de Estágios da UFAL, foram criados os Fóruns da Saúde, Comitê Assessor Acadêmico da Unidade Docente Assistencial - UDA e de Coordenadores de Monitoria.

numa situação de irregularidade. Não obstante, em 2016 realizamos uma chamada pública dos estudantes que deviam apenas TCC para finalizarem suas graduações, tal iniciativa contribuiu significativamente para o aumento da taxa de diplomados e aumento da taxa de sucesso naquele ano.

A partir dessa iniciativa e da grande quantidade de estudantes que entravam com processos administrativos solicitando a possibilidade de concluírem suas graduações, além da identificação da necessidade de ajustes no Sistema Acadêmico, procedemos, no ano de 2017, à elaboração de duas resoluções que permitiram a regularização da vida acadêmica dos estudantes de graduação. As resoluções foram elaboradas pela equipe gestora da Prograd e pelo DRCA (Departamento de Registro e Controle Acadêmico), submetidas e aprimoradas pelo Fórum dos Colegiados de Cursos de Graduação e apresentadas ao CONSUNI. As resoluções aprovadas foram: a Resolução n.º 13/2017-CONSUNI/UFAL, de 08 de maio de 2017, que definiu prazos e parâmetros, em caráter transitório, para a regularização da vida acadêmica de estudantes da UFAL em condições de desligamento, e a Resolução n.º 60/2017-CONSUNI/UFAL, de 21 de dezembro de 2017, que definiu prazos e parâmetros, em caráter transitório, para a regularização da vida acadêmica de estudantes da UFAL em condições de desligamento por baixo coeficiente e por bloqueio.

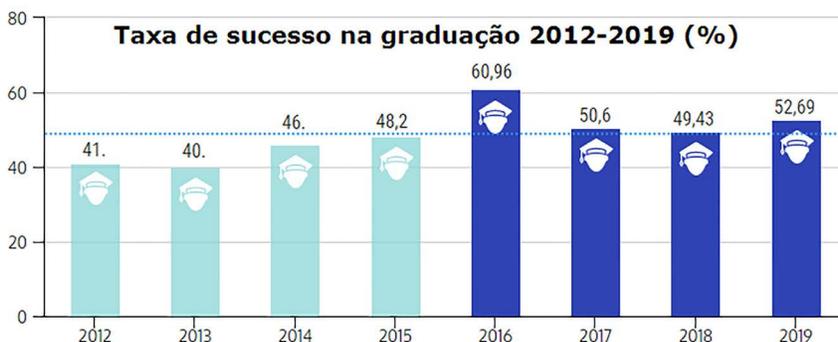
Por meio dessas resoluções, foram estabelecidos prazos e critérios para que os estudantes que se enquadrassem naquelas situações (tempo de integralização do curso expirado ou situação de bloqueio e desligamento), mediante a assinatura de termos de compromisso e a definição de planos de estudos em conjunto e aprovados pelos colegiados dos seus cursos, pudessem regularizar suas vidas acadêmicas. A Resolução n.º 13/2017-CONSUNI/UFAL, por exemplo, teve uma procura e apresentação de termo de compromisso e plano de estudo por parte de 1/3 dos estudantes que apareciam no Sistema Acadêmico com tempo

de integralização do curso expirado, tendo havido bons resultados na integralização dos cursos.

A Resolução n.º 60/2017-CONSUNI/UFAL, que teve sua atuação prevista ao longo de três semestres, considerando alguns critérios para enquadramento dos estudantes, resultou na regularização da vida acadêmica de centenas de estudantes de graduação.

Essas duas resoluções foram fundamentais para a melhoria da diplomação acadêmica além da elevação da Taxa de Sucesso, como podemos perceber nos últimos anos, conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 – Estudantes diplomados (2012-2019)

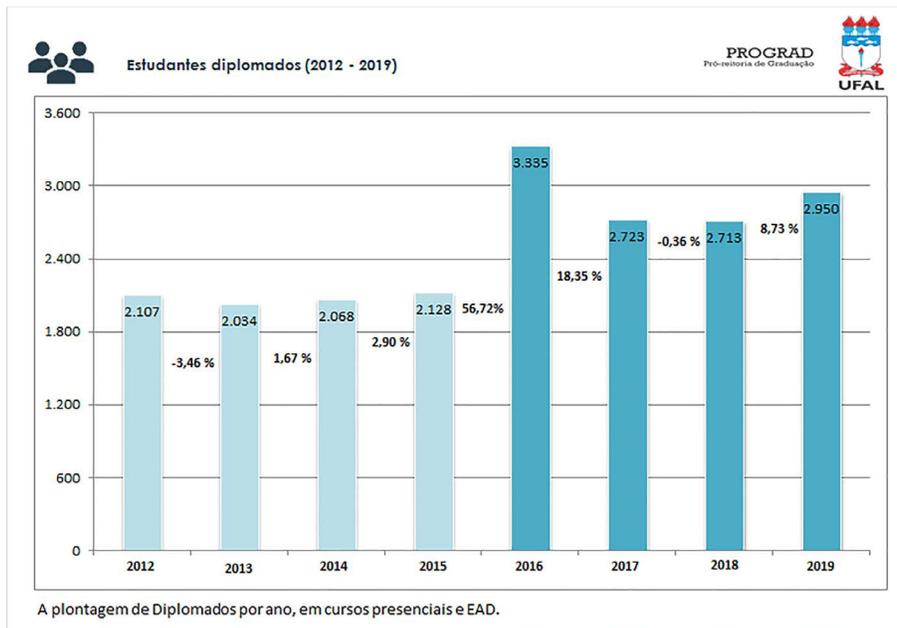


Fonte: NTI/PROGRAD (2019)

Os dados acima mostram a grande evolução no ano de 2016, motivada, inegavelmente, pelas chamadas públicas aos estudantes, ajustes no Sistema Acadêmico e, posteriormente, com a aprovação das referidas resoluções. Cumpre destacar que mesmo a taxa mais baixa em 2018 é quase 10% maior que as taxas de 2012 e 2013, demonstrando os ótimos resultados das ações político-pedagógicas implementadas pela Pró-reitoria de Graduação da UFAL no período de 2016-2019.

Quanto ao número absoluto de diplomados, a melhora dos indicadores também é expressiva, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Estudantes diplomados em números (2012-2019)



Fonte: NTI/PROGRAD (2019)

Houve um aumento de quase mil diplomados a mais no ano de 2019, quando comparado aos anos de 2013 e 2014.

Vale ressaltar que tais políticas acadêmicas vieram acompanhadas de amplos debates nas reuniões do Fórum dos Colegiados de Cursos de Graduação, por meio dos quais, num trabalho conjunto e com as contribuições diretas do DRCA e da PEI, passaram-se a discutir os parâmetros de avaliação dos cursos de Graduação, bem como a necessidade de os colegiados dos cursos terem um papel mais efetivo e proativo no acompanhamento da vida acadêmica dos seus estudantes. Foi possível perceber um redimensionamento do papel das coordenações dos cursos, demarcando o papel acadêmico e pedagógico das mesmas, inclusive quando os coordenadores passam a ter acesso a mais dados sobre os estudantes, por meio do Sistema Acadêmico, a

partir das demandas que a Prograd fazia ao NTI (Núcleo de Tecnologia e Informação).

3.2 Reformulação dos Projetos Pedagógicos de Cursos: a extensão universitária⁸ e a UFAL socialmente referenciada

Para Veiga (2004, p.17), não existe um projeto de curso isolado. “Ele é parte de um projeto institucional, que é parte de uma Universidade, que é parte de um sistema de educação, que é parte de um projeto de sociedade”. Além disso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), organizado coletivamente pelo Colegiado de Curso e pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), apresenta-se como um documento que revela a identidade e a intencionalidade da formação intelectual e profissional que se deseja construir. Portanto, é de grande relevância acadêmica e social o PPC. Nas palavras de Veiga, é de fundamental importância por ser:

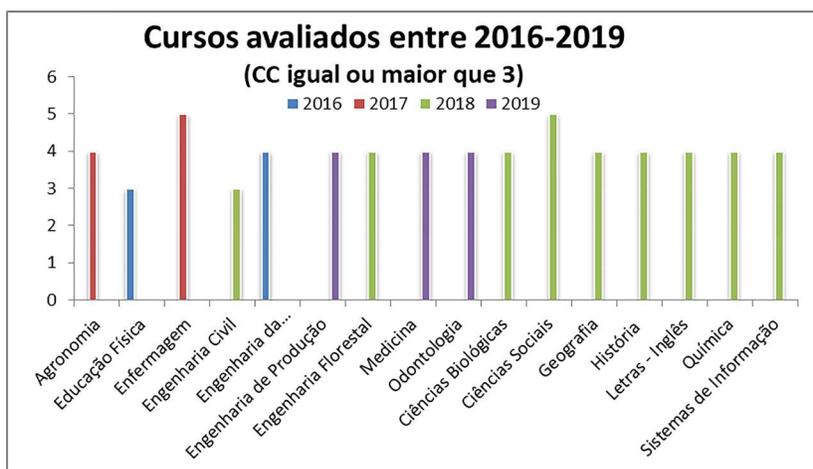
[...] mais do que uma formalidade instituída: mas, uma reflexão sobre a educação superior, sobre o ensino, a pesquisa e a extensão, a produção e a socialização dos conhecimentos, sobre o aluno e o professor e a prática pedagógica que se realiza na universidade. O projeto político-pedagógico é uma aproximação maior entre o que se institui e o que se transforma em instituinte. Assim, a articulação do instituído com o instituinte possibilita a ampliação dos saberes. (VEIGA, 2004, p. 25)

Com a perspectiva de ampliar saberes e conhecimentos foi que a gestão da UFAL, no período de 2016 a 2019, optou, nos últimos anos, por reformular todos os projetos pedagógicos de Cursos, sobretudo os das

8 Curricularização da extensão na UFAL: Resolução n.º 04/2018. Ações de extensão como componente curricular obrigatório. Disponível em: <https://ufal.br/ufal/extensao/documentos>

licenciaturas (a partir das exigências da Resolução CNE/CP n.º 02/2015)⁹ e também bacharelados dos *campi* do interior, cujas concepções e estruturas curriculares de troncos e eixos vinham sendo extremamente criticadas pelas comissões de avaliação do INEP e pelos segmentos internos da UFAL. Tal iniciativa de reformulação curricular coadunou com as novas visitas de avaliação *in loco* das equipes do MEC/INEP:

Gráfico 3 – Visitas de avaliação *in loco* com CC igual ou maior que 3 (2016-2019)



Fonte: PEI (2019)

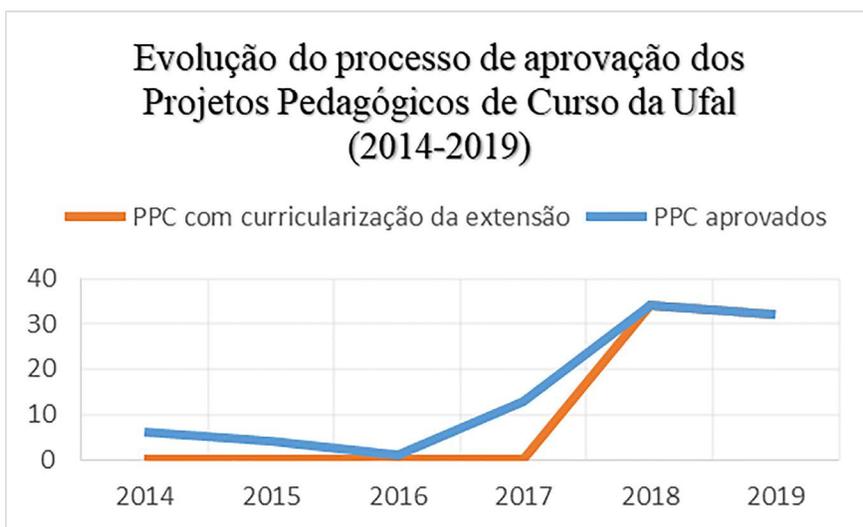
Foram 16 cursos com Conceitos igual ou maior que 3, avaliados no intervalo acima (Gráfico 3), assim distribuídos: 2 em 2016, 2 em 2017,

⁹ A Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (CNE, 2015) definia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores da Educação Básica. Vale ressaltar que, mesmo homologadas, tais diretrizes sofreram, da parte do próprio MEC, uma série de questionamentos e ameaças, justamente no período que coincide com a gestão que atuou no período de 2019 a 2020 na UFAL e em meio ao debate e construção dos novos PPC dos cursos de licenciaturas.

9 em 2018 e 3 em 2019. Destes, todos mantiveram ou elavaram seus conceitos.

Em busca do objetivo de reformular todos os PPCs dos cursos de graduação, o Gráfico 4 mostra, em mais um importante aspecto da dimensão ensino, os resultados das ações político-pedagógicas implementadas:

Gráfico 4 – Evolução do processo de aprovação dos Projetos Pedagógicos de Curso da UFAL (2014-2019)



Fonte: CCAP/PROGRAD, 2019

Como se pode notar, todo o esforço da equipe técnica e gestora com a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, além do empenho em acolher as equipes de avaliação *in loco*, fortaleceu e contribuiu com o aumento dos conceitos dos cursos avaliados na UFAL, assim como com os seus resultados, ou seja, o PPC de cada curso teve como prerrogativa atender às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, bem como a todas as demais legislações exigidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação

(CNE), o que resultou em um aumento significativo de cursos com conceito 4, do total de cursos avaliados.

3.3 IGC: Índice Geral de Cursos de Graduação e a UFAL

A qualidade acadêmica se reflete nos conceitos dos cursos não enquadrados no Enade e também dos seus CPCs (Conceito Preliminar de Curso). Ao contrário do quadriênio anterior, a UFAL não tem nenhum curso com protocolo de compromisso em andamento ou conceitos insatisfatórios. O Índice Geral de Cursos (IGC), divulgado pelo INEP em 2018, IGC contínuo é 2,996 (IGC 4), como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Índice Geral de Cursos – IGC (2013-2018)



Fonte: PROGRAD/Adaptação PEI (2019)

Conforme notícia amplamente divulgada, não apenas na própria UFAL mas na mídia alagoana, a instituição teve elevação no seu IGC no primeiro ano de implementação do seu novo PDI (2019-2023). Com tal aumento, cumpre a meta de elevar de 3 para 4, revelando a melhoria

dos indicadores dos cursos de graduação, de pós-graduação e de infraestrutura. A UFAL alcança pela primeira vez a nota 4 no Índice Geral de Cursos – o IGC – na avaliação anual do Ministério da Educação, com escala de 1 a 5 (UFAL, 2019).

Reflexo dos excelentes resultados acima expostos, a UFAL também alcançou em 2019 mais uma importante marca histórica: é a universidade federal brasileira com a menor taxa de evasão, colocando o Nordeste à frente das demais regiões brasileiras. A maior taxa de evasão (34,9%) encontra-se na região Sul e a UFAL, a única com sinal invertido, possui -12,3% de evadidos enquanto a média nacional é 15%. (SESU/MEC, 2019). O cálculo do Ministério da Educação levou em conta os estudantes matriculados em 2018 em comparação aos de 2017, descontando os ingressantes no 1.º ano em 2018 e os formados em 2017, considerando, como evadidos, portanto, os estudantes que trancaram a matrícula para continuar o curso em outro momento. Nesse quesito a UFAL registrou um crescimento de 22% no percentual de matriculados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pode-se afirmar que as várias ações político-pedagógicas implementadas pela Pró-reitoria de Graduação com o apoio das demais pró-reitorias e órgãos de apoio no quadriênio 2016-2019 colocaram a UFAL entre as melhores universidades brasileiras, mas, acima de tudo, proporcionaram o acesso, a permanência e o sucesso de milhares de jovens alagoanos no ensino superior, contrariando os pífios resultados da educação básica no estado.

O trabalho coletivo coordenado pela Pró-reitoria de Graduação, que mobilizou a equipe técnica, as coordenações de curso, muitos docentes e a representação estudantil, foi decisivo para a garantia da integralização do curso para muitos estudantes que se afastaram por vários motivos e que puderam aproveitar as novas oportunidades

geradas pelas resoluções aprovadas no CONSUNI, pela elevação da qualidade dos cursos, pelo aumento da titulação docente, e por projetos pedagógicos mais condizentes com as reais necessidades das juventudes e do mundo do trabalho.

Há que se destacar que essas ações político-pedagógicas da gestão UFAL 2016-2019, que resultaram nos índices positivos aqui demonstrados, foram implementadas em meio a um processo crescente de desfinanciamento da Educação Pública, portanto, das Universidades Federais, com cortes e contingenciamentos orçamentários bastante significativos. Esse desfinanciamento restringiu a possibilidade de novas ações em outros âmbitos (sobretudo relativos à infraestrutura) e comprometeu melhores performances naquilo que estava sendo desenvolvido, mas as decisões tomadas – objetivando a melhoria dos cursos, a ampliação de programas acadêmicos, a ampliação da assistência estudantil para garantir a permanência na Educação Superior, a ampliação da produção acadêmica, dentre outros – foram decisivas para colocar a UFAL em outro patamar acadêmico.

Por fim, após quatro anos de indicadores tão positivos, coletados de variadas formas e divulgados por instituições nacionais e internacionais, é possível afirmar, sem sombra de dúvidas, que a UFAL pode ser considerada uma Universidade socialmente referenciada, que reforça políticas educacionais democráticas e inclusivas, oportunizando às pessoas o acesso ao conhecimento, além de contribuir com a melhoria educacional do estado de Alagoas, a partir da formação de quadros profissionais e intelectuais, proporcionando-lhes a inserção no mundo do trabalho e o acesso para qualquer outro nível superior de formação.

REFERÊNCIAS

- ALAGOAS, **Indicadores básicos de alagoas**. Ano 3, n.3 (2014). Maceió: Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio, 2017.
- ARMANI, Domingos. **Como elaborar projetos?** Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- BRASIL. **Ministério da Cidadania**. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2019/novembro/bolsa-familia-al-recebe-mais-de-r-76-milhoes-destinados-a-mais-de-387-mil-familias>. Acesso em 12/02/2020.
- CNE. **Resolução CNE/CP n.º 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores da Educação Básica. 2015.
- CARLEY, Michael. **Indicadores sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- CLP, Liderança Pública; Tendências Consultoria Integrada; Economist Intelligence Unit **Ranking de Competitividade dos Estados**. Disponível em: <file:///D:/Documents/TEXTOS%20PRODUZIDOS%20SANDRA/RANKING%20DE%20COMPETITIVIDADE%20DOS%20ESTADOS.pdf> Acesso em 12/02/2020.
- CABRITO, B. G. **Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê?** Disponível em: www.enf.ufmg.br/site_novo/modules/mastop_publish/files/files_4c769114e2924.pdf. Acesso em: 26/12/2012. p. 178-200.
- CARLEY, Michael. **Indicadores sociais: teoria e prática**. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- DAVOK, D. F. **Qualidade em educação**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/aval/v12n3/a07v12n3.pdf. Acesso em: 26/12/2012. p. 505-513.
- DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papirus, 2001.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. **Como Elaborar Modelo Lógico de Programas:** um roteiro básico. Nota Técnica. Brasília: Ipea, 2007.

IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=microdados. Acesso em 12/02/2020.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores sociais no Brasil:** conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas, elaboração de estudos socioeconômicos. 3.ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. 141p.

PEI. Procuradoria Educacional Institucional. **Contexto institucional da Universidade Federal de Alagoas.** Maceió: Alagoas, 2019.

UFAL. **Ufal alcança pela primeira vez a nota 4 no Índice Geral de Cursos.** Disponível em: <https://ufal.br/ufal/noticias/2019/12/ufal-alcanca-pela-primeira-vez-a-nota-4-no-indice-geral-de-cursos> Acesso em 12/02/2020.

UFAL. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** PDI (2019-2023). Disponível em: <https://pdi.ufal.br/sitemap> Acesso em 12/02/2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Básica e Ensino Superior: projeto- político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

2

DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE:

ressignificando experiências na Universidade Federal do Rio Grande

Renato Duro Dias

Sibele da Rocha Martins

Simone Barreto Anadon

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência de gestão na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) em uma universidade pública do sul do país. Parte-se do pressuposto de que uma das ações centrais da Pró-Reitoria é a de empreender políticas de Pedagogia Universitária, investindo na formação continuada de docentes como mecanismo de qualificação do ensino e da aprendizagem na Educação Superior. Nessa direção, a premissa envolve a configuração de relações mais dialógicas e humanizadas entre a Prograd, as Unidades Acadêmicas e Administrativas, os docentes e os técnicos da instituição. A preocupação com a qualidade do Ensino Superior no Brasil é um fenômeno recente. Problematizar práticas pedagógicas na sua relação com o êxito e com os altos índices de evasão e repetência tornou-se primordial principalmente no período pós-políticas de expansão das universidades públicas brasileiras. As transformações tecnológicas, econômicas, culturais e sociais contemporâneas, aliadas a um novo cenário universitário composto de sujeitos diversos, impele as instituições de ensino a revisitar seu papel

e questionar as perspectivas epistemológicas que pautaram e pautam seu fazer. Ao discutir essa nova realidade, a gestão administrativo-pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) identificou a urgência de ressignificar o campo da formação continuada de docentes. Mais especificamente, a Pró-Reitoria de Graduação reiterou o compromisso construído junto à instituição de promover ações no âmbito da Pedagogia Universitária, procurando qualificar a docência de modo a contemplar as necessidades conjunturais. Espera-se, com estes relatos, pautar as políticas locais de formação continuada e obter uma base para a produção de convergências em prol de uma pedagogia universitária dinâmica, dialética e transformadora. Essas são algumas das tarefas e potencialidades para a pedagogia universitária e a formação continuada docente na FURG ressignificar as experiências e produzir novos sentidos em um horizonte complexo e desafiador.

Palavras-chave: pedagogia universitária; educação superior; formação de professores.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho relata uma experiência de gestão na Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) em uma universidade pública do sul do país. Parte-se do pressuposto de que uma das ações centrais da Pró-Reitoria é a de empreender políticas de Pedagogia Universitária, investindo na formação continuada de docentes como mecanismo de qualificação do ensino e da aprendizagem na Educação Superior. Nessa direção, a premissa envolve a configuração de relações mais dialógicas e humanizadas entre a Prograd, as Unidades Acadêmicas e Administrativas, os docentes e os técnicos da instituição.

A preocupação com a qualidade do Ensino Superior no Brasil é um fenômeno recente. Problematicar práticas pedagógicas na sua relação com o êxito e com os altos índices de evasão e repetência

tornou-se primordial, principalmente no período pós- políticas de expansão das universidades públicas brasileiras. As transformações tecnológicas, econômicas, culturais e sociais contemporâneas, aliadas a um novo cenário universitário composto de sujeitos diversos, impele as instituições de ensino a revisitar seu papel e questionar as perspectivas epistemológicas que pautaram e pautam seu fazer.

A expansão da universidade reconfigurou a composição do ambiente acadêmico. Surgem novos atores sociais, estudantes, técnicos e professores advindos de diferentes grupos sociais e culturais. Tal cenário aponta tanto para novas necessidades quanto para novas potencialidades no processo formativo das instituições. Consideram-se também nesse íterim os avanços de uma sociedade globalizada que desde as transformações tecnológicas inaugura novas relações com o conhecimento. Vive-se um tempo de dinâmicas relacionais complexas. Nessa conjuntura, as universidades perceberam-se envolvidas em demandas que até então não consistiam problemáticas para o funcionamento das mesmas.

Em relação aos novos estudantes, percebe-se um grupo bastante diverso culturalmente e, por vezes, carentes de conhecimentos elementares que possam potencializar o aprender. Sujeitos que nem sempre apresentam competências de ordem cognitiva esperadas no Ensino Superior. A chegada desses grupos passou a demandar novos arranjos no campo da gestão universitária, mais especificamente no planejamento de ações pedagógicas. É premente a necessidade de proporcionar condições de permanência e de sucesso no universo acadêmico a todos e a todas as estudantes. Dentre essas condições, emerge a exigência de que os docentes possam desenvolver habilidades mais complexas no seu cotidiano de ensino. Faz-se necessário um perfil profissional docente que congregue competências no campo das ciências e da pedagogia, de modo a compreender quem são os novos sujeitos universitários, como aprendem, o que desejam, bem

como as marcas sociais e culturais de tais grupos (SOARES; RIBEIRO; MASSENA, 2014).

Outro grande desafio para a contemporaneidade está no cuidado com as pessoas, especialmente aquelas e aqueles que diariamente constroem a relação ensino- aprendizagem, docentes e discentes. Esse processo de cuidado passa por ter uma mirada sobre esses sujeitos, num constante processo de reumanização e alteridade. A barbárie nos aprisiona num processo de exclusão social e de negação da alteridade, negação do outro (LEVINAS, 2013). É preciso reumanizar nossas relações e construir vínculos a partir de diálogos horizontais e constates (DUSSEL, 2014a, 2014b). A pedagogia universitária também pode ser um lugar de ver esse outro como uma condição de possibilidade para que o eu mereça respeito a si mesmo (LEVINAS, 2013).

Ao problematizar essa nova realidade, a gestão administrativo-pedagógica da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) identificou a urgência de ressignificar o campo da formação continuada de docentes. A Pró-Reitoria de Graduação, mais especificamente, reiterou o compromisso construído junto à instituição de promover ações no âmbito da Pedagogia Universitária, procurando qualificar a docência de modo a contemplar as necessidades conjunturais.

A escrita a seguir procura socializar algumas das ações propostas, analisando e problematizando os primeiros impactos do trabalho realizado. A primeira sessão aborda a Universidade Federal do Rio Grande e a trajetória da instituição no campo dos investimentos em formação continuada de professores. Em seguida, o texto apresenta as ações empreendidas e, por fim, problematiza alguns avanços, bem como os desafios para esse contexto.

FURG UMA TRAJETÓRIA – várias histórias

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) tem sua gênese na Fundação da Escola de Engenharia Industrial, uma iniciativa local conectada com as necessidades de uma região que seguia os passos da industrialização na segunda metade do século XX. Na década de 1960, em novo movimento de reivindicação da região sul, o Decreto-Lei n.º 774 permite o funcionamento da Universidade do Rio Grande – URG (AMARAL; DOMINGUES, 2005).

Nas décadas de 1970, 1980 e 1990 a então denominada Universidade Federal do Rio Grande (FURG) se consolida como uma instituição pública de Ensino Superior, oferecendo vários cursos de graduação e pós-graduação. A FURG, no decorrer de sua construção histórica, vai incorporando-se ao contexto social, econômico e cultural da região. Paulatinamente, vai constituindo sua identidade na relação com o ecossistema costeiro, com a perspectiva ambiental, procurando distanciar-se de sua origem desde pressupostos exclusivamente empresariais e militares (AMARAL; DOMINGUES, 2005).

Nas últimas décadas, a Universidade Federal do Rio Grande foi contemplada com inúmeros investimentos do Governo Federal e consolidou-se como uma instituição vinculada ao local, ao regional e ao global. São múltiplos os compromissos assumidos pela instituição ao longo desses 47 anos. Hoje a FURG oferece 56 cursos de graduação presenciais, 5 cursos de graduação a distância, 20 cursos de pós-graduação *lato sensu* presenciais e 9 a distância, 2 Programas de Residência Multiprofissionais, 9 Programas de Residência Médica e 32 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, destacando-se em diferentes áreas de conhecimento.

Os investimentos no campo da formação continuada de docentes no Ensino Superior na FURG datam da década de 1970. Localizada no antigo Departamento de Ciências do Comportamento, a iniciativa vislumbrava acompanhar as discussões do tecnicismo que aportavam

o país, orientando o trabalho de planejamento de ensino, de utilização de recursos didático-pedagógicos, buscando constituir referências de práticas de ensino eficientes (CHAIGAR; CARLOS, 2014).

Naquele momento, não havia ainda uma crítica mais incisiva no que diz respeito ao questionamento da universidade e suas práticas. A crítica ao espaço acadêmico e sua relação com a manutenção de determinados privilégios sociais ainda não se fazia presente nos espaços formativos entre os docentes da FURG.

Prosseguindo na linha histórica, é a partir dos anos de 1980 e de 1990 que as preocupações com as finalidades e os objetivos da universidade na sua relação com uma sociedade que se desejava mais democrática começam a permear as discussões pedagógicas. Emergem, assim, no espectro da formação dos docentes no Ensino Superior, as discussões acerca da educação universitária como direito de todos, sendo identificados alguns investimentos no campo da formação de docentes no Ensino Superior empreendidos na instituição.

No início do novo século, mais precisamente em 2002, a preocupação centra-se muito especialmente nas reestruturações curriculares dos cursos de Licenciatura que buscavam atender as novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica. Nessa direção, vários encontros, reuniões e estudos foram desenvolvidos, configurando-se em uma experiência partilhada entre coordenadores de curso, gestores da Prograd e professores vinculados ao Instituto de Educação.

Em 2008 é implantado o Programa de Formação Continuada na Área Pedagógica o PROFOCAP. O Programa configura uma atividade permanente vinculada à Prograd e tem como objetivo viabilizar espaço de estudo e discussão de temáticas relativas à ação docente no Ensino Superior, aprofundando e produzindo novos conhecimentos. Cabe ao PROFOCAP desenvolver processos formativos que comprometam os docentes com a qualidade do ensino na graduação, considerando novas metodologias e tecnologias educacionais, tanto quanto o

aprofundamento de questões relativas ao papel da universidade e seu compromisso social.

Desde sua criação, o PROFOCAP teve como dinâmica de trabalho a promoção de palestras que, com convidados externos, procuravam trazer para a discussão temáticas referentes à docência no Ensino Superior. Inicialmente, as atividades, conforme previsto na resolução, eram obrigatórias aos professores ingressantes, o que garantia um número expressivo de docentes presentes, no entanto, não conseguia atingir os participantes no que dizia respeito a tornar-se um espaço de efetivo estudo e aprofundamento de questões pedagógicas. Ao avaliar tais ações, a Prograd optou por convidar e não mais convocar os docentes para participar.

Pode-se afirmar que não houve um esvaziamento das atividades após a abolição da obrigatoriedade. Porém, permaneceu a máxima da palestra a qual se assiste e que, após sua realização, pouco ou nada se avança em termos de propostas, de encaminhamentos para estudos, de projetos coletivos de formação ou, ainda, sequer tem-se notícias de quaisquer inovações pedagógicas advindas de tais investimentos.

É importante registrar que a Prograd situou no PROFOCAP seus investimentos em formação continuada dos docentes da instituição. Todavia, vale o registro de que muitas outras ações dirigidas a grupos específicos de docentes foram levadas a efeito e não consideradas no cômputo dos investimentos em formação. Como exemplo, pode-se mencionar o Fórum das Licenciaturas que, no espaço de uma década, promoveu diversos encontros nos quais discutiu as mudanças nas políticas e outras demandas dessa área específica de formação. Registra-se também o Fórum das Engenharias, espaço promovido com o intuito de discutir a área formativa, problematizando currículos, estágios e mercado de trabalho.

Esses são alguns dos investimentos em formação continuada que se pode assinalar e que, se problematizados, revelam a intencionalidade da instituição e o avanço das discussões no campo da docência no

Ensino Superior promovidos na FURG. São essas experiências com suas possibilidades, com seus limites, com suas características, que sinalizam o delineamento de alternativas para que a universidade possa prosseguir progredindo nessa seara.

FORMAÇÃO CONTINUADA: pressuposto para a construção de uma gestão compartilhada

A nova equipe da Pró-Reitoria de Graduação assumiu a gestão em janeiro de 2017. Dentre os propósitos de gestão, tinha-se como horizonte a consolidação de práticas mais democráticas, de tomadas de decisões e encaminhamentos que pudessem vislumbrar o compromisso dos diferentes atores sociais da universidade. Tal compreensão envolve perceber a gestão como representante dos interesses dos diferentes sujeitos que compõem o universo acadêmico, tendo como finalidade maior a qualificação do ensino e da aprendizagem na Educação Superior.

Entre os princípios da gestão, destacam-se o diálogo, a transparência e a valorização e qualificação permanente de todas e todos servidores. O diálogo como princípio fundamental compreende uma escuta atenta, o direito a dizer, o respeito às diferenças e o reconhecimento do papel de cada sujeito no processo de gestão. É a partir das trocas de percepções, de ideias, de perspectivas, de conflitos e acordos cotidianos que se percebe o potencial criador e criativo para a solução das problemáticas. A instituição e consolidação de um ambiente dialógico são garantia de relações democráticas.

A transparência é entendida como prática de organização e de avaliação do fazer. O estabelecimento de critérios que possam sinalizar as ações e estratégias de trabalho construídas e avaliadas coletivamente são fundamentais para o reconhecimento dos limites e dos avanços nas práticas gestoras.

Além disso, tendo-se a valorização e a qualificação permanentes como princípios, procura-se atentar para o papel de cada servidor, de cada ator do processo educacional, levado a efeito no interior da instituição. Envolve também investir em espaço-tempo de formação, de estudo, de troca de conhecimentos sobre gestão, qualificando a atuação de maneira individual e coletiva.

Esses princípios de gestão são balizadores da prática gestora no interior da Prograd, mas também se expandem no que tange à relação com docentes, docentes coordenadores de cursos, docentes diretores de unidades acadêmicas, servidores, técnicos, estudantes, enfim, todos os coletivos presentes na universidade. Assim, a intenção é estabelecer diálogo com todos os segmentos, escrevendo para a Pró-Reitoria de Graduação uma nova trajetória.

Após algumas avaliações, a Pró-Reitoria de Graduação decide redimensionar o PROFOCAP, buscando tanto dar maior visibilidade às ações já empreendidas como implementar novas possibilidades no campo da formação. Ao identificar as atividades desenvolvidas em outros momentos, algumas questões apontavam para a necessidade de rever os formatos, as dinâmicas e as abordagens de um processo formativo que já era um compromisso assumido institucionalmente.

Uma das questões identificadas no processo de avaliação referia-se à constatação de que muito trabalho havia sido empreendido pela Diretoria Pedagógica da referida Pró-Reitoria sem, no entanto, configurar formação continuada propriamente. Muitos encontros, várias palestras, inúmeros fóruns e comissões haviam problematizado a universidade, seus compromissos, os cursos, as mudanças curriculares necessárias para atender às novas demandas do momento histórico. Porém, esses investimentos careciam de uma sistematização, de uma avaliação mais consistente e de um fio condutor capaz de reuni-los em uma proposta de Pedagogia Universitária.

A própria Diretoria Pedagógica, a DIPED, precisava rever seu papel e problematizar suas atribuições. O PROFOCAP é um dos

programas vinculados à DIPED, mas à Diretoria cabem muitas outras demandas, sendo a mais significativa delas a tarefa de lançar o olhar pedagógico a todas as ações da Pró-Reitoria de Graduação. O desafio de redimensionar o PROFOCAP passa, necessariamente, pela perspectiva de ressignificar o papel da DIPED.

Inicialmente, desencadeou-se um processo de conhecer, identificar e inventariar todas as ações da Diretoria Pedagógica. Esse exercício deu a ver o potencial do trabalho que vinha sendo desenvolvido e do que se tornaria possível daquele momento em diante. Finalmente, cotejando os dados encontrados com os estudos no campo da Pedagogia Universitária, chegou-se a um desenho do que deve se configurar o “novo” PROFOCAP.

Os estudos do campo da Pedagogia Universitária, muito especialmente o trabalho de Cunha (2014), têm problematizado os limites e as possibilidades das iniciativas de Pedagogia Universitária em instituições públicas e privadas no país. A autora e seu grupo de investigação sinalizam as transformações pelas quais as universidades passaram no período pós-expansão, apontando as principais características, dificuldades e perspectivas do trabalho com formação de professores no Ensino Superior, considerando o trabalho do que denominaram Assessorias Pedagógicas.

No artigo intitulado “Pressupostos do Desenvolvimento Profissional Docente e o Assessoramento Pedagógico na Universidade em Exame”, a professora e pesquisadora Maria Isabel da Cunha (2014) classifica as principais experiências propostas pelas universidades investigadas no grupo. Cunha estabelece um referencial de análise, descrevendo três modelos – Modelo de centralização e controle das ações, Modelo parcial de descentralização e controle das ações, e Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações. A pesquisadora chega a esses modelos a partir da análise do que vem se efetivando como prática nas Assessorias Pedagógicas.

Nessa direção, Cunha (2014) define, em relação aos pressupostos e às características das propostas de formação continuada, as seguintes características: a) o Modelo de centralização e controle das ações – apresenta alternativas de formação dirigidas a todos os docentes cujos conteúdos de estudo são definidos pelos órgãos administrativos, são ações não sistemáticas e que não procuram acompanhar o percurso dos sujeitos da aprendizagem, o que impossibilita qualquer controle acerca do impacto do trabalho realizado; b) o Modelo parcial de descentralização e controle das ações – atividades formativas diversas ofertadas a partir do interesse de um grupo de professores, trata-se de uma perspectiva que respeita diferentes perspectivas, geralmente previstas no calendário da universidade e buscando pelo cumprimento de determinadas metas; c) o Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações – refere-se às experiências promovidas pelo próprio grupo de docentes. Nesse modelo, o assessor pedagógico não tem papel protagonista (2014, p.39).

Em relação aos sentidos de formação e desenvolvimento da docência no Ensino Superior, Cunha (2014) também classifica as iniciativas formativas nestes três modelos: a) o Modelo de centralização e controle das ações – entendimento de formação como subsídios informativos aliados à motivação oferecendo novos saberes aos professores. Caracterizam-se por serem promovidas e atenderem especificamente aos pressupostos da gestão de cada instituição; b) o Modelo parcial de descentralização e controle das ações – a prática formativa provoca o resgate da história profissional dos docentes impelindo-os à reflexão em uma relação teoria versus prática. Compreende a necessidade de mobilizar os professores internamente para pensar, refletir, resignificar seu ser e fazer. A docência é atividade de formação contínua e de partilha nesse modelo; c) o Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações – nessa referência o processo formativo é percebido como autoformativo. Nesse sentido, aponta para formações protagonizadas pelos docentes, autogestionadas, nas quais

os sujeitos do aprender, os docentes, definem formatos, metodologias e temáticas de aprofundamento (2014, p.40- 41).

A seguir, Cunha (2014) classifica, utilizando os mesmos modelos, as dinâmicas e as estratégias utilizadas pelas formações encontradas nas instituições de Ensino Superior nas últimas décadas. Em relação a essas questões, os modelos assim se caracterizam: a) o Modelo de centralização e controle das ações – as atividades propostas apresentam cursos, oficinas e palestras ofertadas aos professores de maneira geral. As abordagens temáticas são definidas pela gestão administrativa da instituição sem considerarem as necessidades ou mesmo, a avaliação dos participantes sobre as propostas; b) o Modelo parcial de descentralização e controle das ações – caracterizado pela promoção de atividades que procuram contemplar especificidades de grupos de professores; c) o Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações – o planejamento das ações passa pelas necessidades e peculiaridades dos grupos em formação. Mesclam estratégias como grupos de estudo, problematização de resultados, investigações e encaminhamentos para a solução dos principais problemas (2014, p. 41- 42).

Por fim, Cunha (2014) aponta os achados relativos às formas de acompanhar e avaliar as ações de formação. Encontram-se: a) no Modelo de centralização e controle das ações – avalia-se desde a participação dos docentes, passando por dados quantitativos que possam apontar o sucesso da ação. A qualidade está diretamente vinculada à quantidade de sujeitos atingidos pela ação. Um dos principais objetivos é tornar visível o investimento da instituição no que tange à formação; b) no Modelo parcial de descentralização e controle das ações – essa linha denota interesse em avaliar o nível de envolvimento e interesse dos participantes. Demonstra compromisso em identificar o nível de aprendizagem desenvolvido, para tanto, utiliza-se de expedientes como registros diários, escritas narrativas, entre outros que apontem os avanços obtidos no processo de formação. Tornar a instituição mais visível em seus investimentos formativos é também um objetivo

da avaliação; c) no Modelo descentralizado de acompanhamento e controle das ações – aponta a avaliação como contínua ação do grupo de docentes como promotor da formação. A avaliação ocorre, assim, na relação entre os pares e tem como objetivo produzir conhecimento sobre o próprio processo formativo. Preocupa investigar e socializar os resultados do que o grupo desenvolveu coletivamente em termos de formação, o que invariavelmente trará visibilidade ao grupo como um todo (p.42).

Esse referencial problematizado na relação com o que a FURG desenvolveu no decorrer da história remete a uma crítica da prática e às possibilidades de promover formação de maneira a avançar na direção de uma Pedagogia Universitária. Conforme se pôde identificar, a trajetória da instituição esteve em uma linha crescente. Pode-se considerar que a FURG esteve situada entre o Modelo de centralização e controle das ações e o Modelo parcial de descentralização e controle das ações. As ações desenvolvidas ao longo do tempo variaram em momentos ficando restritas à propostas centralizadas nos órgãos gestores e por eles controlada, e em outros momentos esteve oscilando em dinâmicas de descentralização. Isso pode ser compreendido pela relação da universidade com os diferentes períodos históricos vivenciados, o que baliza em larga medida a ação dos diversos grupos de gestores que estiveram à frente da instituição.

Por outro lado, percebem-se alguns avanços, principalmente nas iniciativas de formação que atenderam às especificidades de grupos como os Fóruns que discutiam especialmente situações das Licenciaturas ou das Engenharias. Pode-se registrar, também, que as dinâmicas instauradas em alguns encontros, como a criação de um grupo de estudos sobre as Licenciaturas, denotam o desejo de se constituírem novos arranjos rumo a uma proposta de Pedagogia Universitária.

Chegando ao século XXI, a instituição deseja avançar, promovendo debates, reflexões e estudos que possam ir construindo uma proposta de Pedagogia Universitária. A Diretoria Pedagógica

da Prograd busca então resgatar os principais sujeitos das ações anteriormente promovidas e dialogar. Desses encontros surge a possibilidade de repensar e propor um PROFOCAP que possa reorganizar as ações desenvolvidas.

O redimensionamento do PROFOCAP passa pela instituição de três eixos: Formação Pedagógica; Formação e Gestão; Formação e Informação. Cada um dos eixos envolve ações que procuram promover a formação, mas também dar sustentação para as políticas desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Graduação.

O Eixo 1, denominado Formação Pedagógica, ocupa-se de promover discussões, aportes teórico-práticos que possam problematizar as práticas pedagógicas dentro do novo contexto em que se desenvolve o Ensino Superior. Nesse eixo são abordados os conteúdos atinentes ao desenvolvimento de aula, planejamentos, dinâmicas e metodologias. É também através das ações desse eixo que se discute a docência no Ensino Superior; problematiza-se o papel do professor da universidade, considerando diferentes compromissos com o ensino, com a pesquisa, com a extensão e com a gestão; socializam-se também os conhecimentos de práticas pedagógicas desenvolvidas pela instituição.

Nessa direção são contempladas as seguintes ações: *PROGRAD Visita* – Visita às unidades acadêmicas para inaugurar diálogos; *PROGRAD Recebe* – atividade na qual se tem um convidado externo para conduzir palestra, oficina ou outra dinâmica formativa; *PROGRAD Convida* – atividades de socialização da produção de conhecimentos de docentes e técnicos da instituição; *PROGRAD Qualificação de Docentes* – Curso de qualificação dirigido especificamente aos docentes da instituição, processo formativo que ocorrerá mensalmente compreendendo oito etapas formativas; *PROGRAD Apoia* – Processos formativos promovidos pelas unidades acadêmicas ou cursos de graduação, com a supervisão da DIPED; *PROGRAD Fóruns* – Construção de fóruns específicos – Licenciaturas, Bacharelados e Tecnólogos – junto aos respectivos cursos, dando continuidade ao processo já iniciado anteriormente.

É a partir desses investimentos do eixo 1 que se deseja potencializar as inovações pedagógicas. Segundo Cunha (2016), para que se impulsionem as inovações no campo pedagógico, é necessário provocar rupturas paradigmáticas que possibilitem novas perspectivas de entender o conhecimento e de com ele se relacionar. Segundo a autora, para que se possam concretizar inovações pedagógicas, faz-se premente identificar e legitimar diferentes saberes que possam relacionar “objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos (2016, p.94)”. Para tanto, as dinâmicas de trabalho nos espaços-tempo dessas ações elencadas passam obrigatoriamente pelo protagonismo dos sujeitos, apontando as temáticas, empreendendo metodologias coletivamente, rechaçando qualquer tentativa de centralizar a ação em um sujeito ou grupo de sujeitos que monopolizariam a formação.

O Eixo 2, intitulado Formação e Gestão, compreende ações que possam discutir o papel dos gestores em cada uma das instâncias da instituição. Dirigido especialmente para Coordenadores de Curso e Diretores de Unidades Acadêmicas, as ações relativas ao esse eixo procuram subsidiar administrativamente e pedagogicamente as práticas de tais gestores. O trabalho envolve conhecer os procedimentos administrativos cotidianos, os sistemas da instituição, sem descuidar das discussões mais pedagógicas que envolvem os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as alterações curriculares, a avaliação institucional, entre outros. Duas ações podem ser identificadas nos propósitos desse segundo eixo: *PROGRAD Comgrad* – Comitê de Graduação – reuniões periódicas com coordenadores de cursos envolvendo encaminhamentos de ordem administrativa e discussões pedagógicas; *PROGRAD Diretores* – reuniões periódicas com diretores de unidades acadêmicas envolvendo encaminhamentos de ordem administrativa e discussões pedagógicas.

O trabalho formativo no Eixo 2 tem como pressuposto desenvolver a prerrogativa da gestão como mais uma das searas de trabalho

docente, bem como demonstrar, através da problematização dos papéis dos gestores, que a gestão democrática e participativa só se configura e se consolida na conjugação de esforços de todos os atores dos processos educativos.

Por fim, o Eixo 3, Formação e Informação, procura desenvolver pesquisas acerca do perfil dos docentes e discentes da instituição, tendo como horizonte a constituição e manutenção de um banco de dados sobre os professores que possa informar e balizar as principais decisões em termos de políticas institucionais sobre formação docente. É também nesse eixo que está prevista a problematização dos dados da avaliação institucional. Esse eixo configura os conhecimentos que subsidiarão os principais encaminhamentos em termos de políticas implementadas pela Pró-Reitoria de Graduação. *PROGRAD Pesquisa* – pesquisa sobre o perfil sócio-econômico-cultural dos docentes da instituição, análise e discussão dos dados sobre avaliação dos cursos e do fazer docente.

A opção de investir em pesquisa e avaliação considera ainda que os campos de estudo em Assessoria Pedagógica e Pedagogia Universitária tem revelado a ausência de trabalhos que socializem as práticas evidenciadas nas diversas instituições. Assim, a proposta é que se possa também constituir um grupo de estudos e aprofundamento da temática dentro da Diretoria Pedagógica.

Esse projeto que redimensiona o PROFOCAP evidencia o esforço da atual gestão em investir no campo da formação continuada de professores em busca de uma Pedagogia Universitária. O projeto está assim delineado, mas em constante processo de discussão e problematização, aberto a mudanças e percursos diversos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das propostas da nova gestão aqui apresentadas já se efetivaram e é possível identificar as potencialidades das ações. Os movimentos iniciaram entre os servidores vinculados à Prograd, promovendo espaços de diálogos, de integração, nos quais cada qual vem procurando identificar seu papel no bojo das atividades da Pró-Reitoria. A ideia é que todos e todas possam se engajar nas propostas compreendendo a especificidade do fazer cotidiano em uma instituição de ensino.

Dentre as ações do Eixo 1 merece destaque o *Prograd Visita* que encerrou o primeiro ciclo contemplando todas as unidades acadêmicas. O trabalho consistiu em encontros agendados nas unidades, com a participação da direção, dos/as coordenadores/as de cursos, e dos/as docentes que compõem o Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos mesmos cursos. Esses momentos eram agendados com antecedência e consistiam na apresentação dos Diretores e do Pró-Reitor, mencionando funções, atividades e as políticas que serão empreendidas na gestão que se inicia, bem como a apresentação dos demais sujeitos da unidade presentes. Em um segundo momento, proporcionava-se o debate entre os sujeitos cujas pautas eram definidas pela unidade previamente. Assim, iniciava-se o diálogo desejado para uma gestão compartilhada.

As unidades acadêmicas e os três *campi* fora de sede receberam a Prograd e puderam vivenciar a oportunidade de perceber essa instância administrativa desde uma perspectiva mais próxima, composta por colegas com disposição de pensar alternativas de forma coletiva. Para os gestores da Pró-Reitoria, possibilitou conhecer as diferentes realidades da universidade, identificar as especificidades e peculiaridades de cada unidade. Em termos de gestão, foi possível vislumbrar a forma de organização e de funcionamento empreendida por cada uma das unidades.

Deu-se a ver tanto a relação que se estabelece entre os sujeitos de uma mesma unidade quanto a que se constitui entre a unidade e a Pró-Reitoria. Em diversos momentos, fez-se necessário afirmar o caráter de promotor de políticas da instância administrativa e a perspectiva de maior participação de todos para a concretização de uma gestão compartilhada.

Entre as demandas sinalizadas pelas unidades foram identificadas questões administrativo-burocráticas e pedagógicas. Nessa direção, a equipe da Pró-Reitoria registrou as reivindicações, ponderando sobre as mesmas e comprometendo-se em encaminhá-las dentro das possibilidades. Ainda no Eixo 1, a ação de qualificação docente empreendeu a atividade inicial que consistiu em uma palestra e uma pesquisa sobre as temáticas mais urgentes de serem abordadas junto aos professores. A palestra foi proferida pela professora Doutora Maria Isabel da Cunha e versou sobre Pedagogia Universitária e os desafios contemporâneos. Contando com uma relativa participação, os docentes puderam problematizar o exercício da docência e indicar as temáticas de interesse para aprofundamento das atividades subsequentes de formação.

No Eixo 2, o destaque é para a nova configuração do Comitê de Graduação (COMGRAD), evento mensal que reúne os coordenadores e coordenadoras de curso e que problematiza questões relativas a essa instância de gestão. Apontado anteriormente como um espaço excessivamente administrativo-burocrático, coordenado exclusivamente pela Prograd, a ideia era modificar a disposição do encontro. As mudanças passavam pela compreensão de que esse espaço-tempo deveria constituir-se com maior protagonismo dos/as docentes das coordenações de curso.

Os encontros realizados nesse início de gestão foram marcados pelo intercâmbio e troca de vivências, embora ainda exista uma preponderância no papel da Pró-Reitoria na condução das atividades, nota-se que *pari passu* os docentes têm protagonizado indagações e,

frequentemente, apontado sugestões para as diversas demandas a que são mobilizados.

Sabe-se que a escuta ativa e propositiva é um importante mecanismo de produção e transformação do contexto, no entanto, é preciso alterar a cultura universitária, tendo como pano de fundo um compromisso de gestão coletiva e a mudança de algumas estruturas ainda verticalizadas.

Acredita-se que o espaço privilegiado do COMGRAD pode se tornar num potente *locus* de ruptura paradigmática (SANTOS; CHAUÍ, 2014). É fundamental construir laços sólidos de comprometimento, pois não se faz gestão democrática na universidade sem participação de todas/os.

Importa frisar o Eixo 3, o da formação e informação. Nesse eixo, já se conseguiu compartilhar estudos sobre evasão e retenção, tendo como sujeitos de análise os estudantes em vulnerabilidade social. No entanto, estão em fase embrionária dois projetos denominados Observatório Docente e Observatório Discente. Para ambos, a ideia é cartografar e disponibilizar os dados existentes no sistema acadêmico da PROGRAD, tentando problematizá-los nos contextos específicos dos cursos de graduação.

Atualmente, encontra-se em desenvolvimento um banco de dados docente, *quanti* e *quali*, que permitirá à PROGRAD planejar suas ações para os próximos quatro anos, tendo como base os recortes de idade, gênero, raça, formação profissional e capacitação para a docência, tempo de vínculo institucional e experiências formativas. Espera-se com estes dados ter um diagnóstico fidedigno capaz de pautar as políticas locais de formação continuada e obter uma base para a produção de convergências em prol de uma pedagogia universitária dinâmica, dialética e transformadora.

Estas são algumas das tarefas e potencialidades para a pedagogia universitária e a formação continuada docente na FURG, ressignificar

as experiências e produzir novos sentidos em um horizonte complexo e, sobretudo, desafiador.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marisa Porto do; DOMINGUES, Marcelo Vinicius de La Rocha. Licenciaturas: Origem e Evolução dos Cursos de Formação de Professores na Fundação Universidade Federal do Rio Grande *In*: AMARAL, Marisa Porto; DOMINGUES, Marcelo Vinicius de La Rocha. **Núcleo Pangea: integração e compromisso com a formação de professores**. Rio Grande: Edgraf, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência**. *In*: Em Aberto, Brasília, v.29, n.97, p.87-101, set/dez.2016.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética de la libertación latino-americana. Tomo I**. México: Siglo XXI Editores, 2014a.

DUSSEL, Enrique. **Para uma ética de la libertación latino-americana. Tomo II**. México: Siglo XXI Editores, 2014b.

HUNT, Lynn. **La invención de los derechos humanos**. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores, 2010. (Tiempo de Memoria, 76).

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo del otro hombre**. México: Siglo XXI Editores, 2013.

SANTOS, B.S. e CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SOARES, Sandra Regina. RIBEIRO, Marinalva Lopes. MASSENA, Elisa Prestes. Desenvolvimento Profissional Docente Em Cursos de Medicina: Estratégias Institucionais De Duas Universidades Públicas na Bahia. *In*: CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Estratégias Institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

3

OS DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UM PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

*Luiza Carneiro Mareti Valente
Daniele Mendonça Ferreira
Silvia Pereira
Claudia Marcia Borges Barreto*

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram.

Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

(Jean Piaget)

1 A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Acompanhando a era da informação, a docência no ensino superior vem mudando, se tornando mais complexa e exigindo diferentes saberes dos professores. A produção de conhecimento é cada vez mais acentuada e estar atualizado em um campo científico específico não é simples. Entretanto, apenas isso não basta. Como destaca José Dias Sobrinho:

Deve tratar-se da formação de profissionais competentes do ponto de vista técnico e operacional, porém, com profundo sentido ético, autonomia moral e consciência de que o conhecimento e a técnica são bens públicos. [...] Trata-se de desenvolver, ao mesmo tempo, o humano e o profissional, o afetivo e o cognitivo, tendo em vista a integralidade e a complexidade da formação. (SOBRINHO, 2008, p. 196)

Em consonância com essa visão, Barnett (2001) enuncia as características que considera fundantes para a formação no ensino superior, quais sejam: a reflexão sobre as próprias ações, o diálogo ético e aberto, e a disposição crítica para analisar as próprias práticas com a contínua colaboração dos outros.

Dada tal complexidade, a formação pedagógica dos docentes no ensino superior vem se constituindo em objeto de reflexões teóricas e análises de práticas pedagógicas inovadoras em razão de novos paradigmas curriculares orientados pelas diretrizes nacionais dos cursos de graduação. Nelas ficam claras que o docente deve assumir o papel de mediador da construção de conhecimento, posicionando o discente no centro do processo de ensino-aprendizagem. Para isso, são fundamentais o conhecimento e o uso de metodologias ativas, permitindo que o docente e o discente criem novas experiências, processo muito diferente do que os próprios docentes vivenciaram em suas graduações. Assim, a formação dos docentes no ensino superior deve investir em profissionais com outras posturas, atitudes e competências no processo de ensino-aprendizagem (MASETTO, 2009).

Considerando que o ensino assume uma dimensão mais ampliada, os docentes do ensino superior, cuja atuação ainda incide em conteúdos científicos próprios da disciplina, apresentam inquietações sobre a profissionalidade docente universitária em razão de sua responsabilidade no processo de aprendizagem do estudante. Tais inquietações são reconhecidas como uma necessidade

de conhecimentos e práticas didático-pedagógicas que possibilitam ressignificar a função docente universitária num contexto de partilha de saberes e de fazeres, a partir de reflexões do fazer construindo o saber e vice-versa.

Essas preocupações deixam claras as lacunas que as pós-graduações não vêm suprindo na formação de docentes universitários. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB), em seu artigo 66, “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado” (BRASIL, 1996). No entanto, os alunos de pós-graduação, especialmente *stricto sensu*, se envolvem quase totalmente no desenvolvimento de pesquisas junto a seus orientadores. Dessa maneira, é frequente observar uma lacuna na formação de professores para o ensino superior e no desenvolvimento de sua prática pedagógica (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; CARNEIRO, 2010; VEIGA, 2010).

Na mesma lei, o artigo 67 afirma que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, [...] aperfeiçoamento profissional continuado [...]”. Esse artigo abre espaço para a formação nas próprias Instituições de Ensino Superior (IES) em que os docentes atuam. Tal formação é fundamental pois, como Freitas *et al.* (2016) sistematizaram, existem pelo menos quatro tipos de saberes docentes: os da formação profissional e os disciplinares, que poderiam ser adquiridos ao longo dos cursos de graduação e pós-graduação, e os saberes curriculares e experienciais, os quais dependem da instituição em que esses docentes trabalham e das relações que vão desenvolver ao longo da prática docente com colegas e alunos. Dessa forma, por melhor que tenha sido a formação prévia do docente, ainda existiria a necessidade de desenvolvimento profissional docente nas Instituições de Ensino Superior (IES).

O termo “desenvolvimento profissional” é aqui usado por configurar a ideia de continuidade, ao contrário de “formação profissional” ou “formação continuada”, que remetem a momentos

estanques. Assim, considera-se que o desenvolvimento profissional deve ocorrer ao longo de toda a trajetória docente. Para Day, o desenvolvimento profissional:

[...] é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, os jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e práticas profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2011, p.21)

Como afirmam Almeida e Pimenta:

[...] uma política de desenvolvimento profissional docente precisa levar em conta as necessidades pessoais e coletivas dos professores e estar focada nos coletivos específicos como os constituídos por professores jovens ou que estejam em etapas mais adiantadas da carreira, coordenadores, chefes ou dirigentes etc. Fundamental também é a existência de diretrizes políticas que articulem a promoção na carreira com os esforços empreendidos para a melhora da docência e o desenvolvimento da inovação no ensino. (ALMEIDA; PIMENTA, 2009, p.24)

Diante da complexidade que caracteriza a profissionalidade docente e considerando a pertinência do desenvolvimento profissional docente para qualificação do ensino, pretende-se apresentar sucintamente o Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal Fluminense (UFF), destacando os desafios para a consolidação de suas ações. Desse modo, espera-se contribuir para a implementação de

ações semelhantes em outras universidades e fomentar a troca de experiências entre os diversos Programas de Desenvolvimento Docente que aos poucos passam a existir nas universidades.

2 A CRIAÇÃO DO PROGRAMA DE INOVAÇÃO E ACESSORIA CURRICULAR (PROIAC)

A apresentação da concepção do PROIAC visa mostrar que os docentes de forma estratégica e organizada podem e devem influenciar positivamente a política universitária.

O PROIAC foi criado a partir da investigação de uma docente para entender por que os seus alunos não aprendiam determinados conceitos biológicos. A pesquisa inicial sobre os fatores implicados na construção conceitual resultou em monografia de final de curso de graduação do monitor (CANTO, 2011) envolvido nas reflexões e soluções para o problema identificado, sendo também a iniciação da docente na pesquisa sobre a sua própria prática de ensino. Após muita leitura, foi possível compreender que os conceitos são construídos ativamente, assim como a mudança de concepções científicas alternativas é difícil e controversa (POSNER; STRIKE; HEWSON, 1982; DUIT, 1996; MOREIRA; GRECA, 2003), e que existem muitas técnicas e métodos que podem ser usados na mediação do aprendizado pelos docentes, cujas bases teóricas, oriundas da psicologia da educação (AUSUBEL, 2003; VIGOTSKI, 2008) corroboram com as neurocientíficas de aprendizagem. A decisão de mudança para a aprendizagem ativa foi tomada e alcançada pela docente a partir do projeto de doutorado, que envolvia a criação de um plano de ensino teórico-metodologicamente fundamentado, a sua avaliação e socialização do processo de mudança visando a adesão de outros colegas, ou seja, o desenvolvimento docente (BARRETO, 2011). Concomitantemente, sob a indicação da orientadora, tal projeto foi submetido ao curso de especialização de Educação para as Profissões da

Saúde - FAIMER Brasil. A participação neste curso contribuiu, sobretudo, para o conhecimento de técnicas e recursos, usados no planejamento estratégico da criação do PROIAC, assim como proporcionou a experiência de aprender fazendo de forma orientada, em pequeno e em grandes grupos. Com os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos e implementados, o processo foi bem-sucedido tanto com o novo plano de ensino criado quanto com a institucionalização do PROIAC. O texto com a descrição do processo de criação do PROIAC, impactos gerados e fatores envolvidos na consolidação inicial foi submetido ao concurso *Projects that work*, lançado por ocasião dos dez anos de FAIMER Brasil, sendo um dos premiados (BARRETO, 2016).

A estratégia fundamental usada para a criação do PROIAC foi envolver docentes e, principalmente, gestores de diferentes unidades de ensino (restrita inicialmente a área de ciências da vida) em experiência semelhante vivenciada no curso de formação de educadores das profissões da saúde. Assim, foi criada a primeira “Oficina de Desenvolvimento Docente” desenhada da seguinte forma: 1) três dias consecutivos de atividades sobre temas relacionados à prática docente, mediadas por colegas de outras instituições com experiência em inovação curricular; 2) repetição das oficinas com novos temas por três meses; 3) realização de planejamento estratégico situacional final. Por meio desse último recurso, os docentes foram convidados a refletir sobre os problemas enfrentados no ensino, as suas causas e as ações necessárias para solucioná-las. Tal reflexão individual e coletiva contribuiu para a percepção da necessidade de mudanças relacionadas ao docente universitário, considerando: seleção, avaliação permanente, pesquisa em ensino e desenvolvimento docente, entre outras conclusões relacionadas aos discentes e à política institucional de ensino. Foi assim que, por meio desse trabalho coletivo e piloto, foi conquistada a parceria dos docentes para a criação do PROIAC.

O próximo passo foi o de consolidar os resultados obtidos e apresentá-los em forma de Programa à administração superior, que já

havia entendido a importância da iniciativa por meio de apresentações formais e informais ao Reitor e seus assessores. Assim, conseguiu-se apoio financeiro para a realização das oficinas de desenvolvimento docente fora da universidade, fator que contribuiu também para o sucesso de tal empreendimento. Após apresentação do programa ao Pró-Reitor de Graduação, o mesmo foi acolhido e institucionalizado no final de 2012, com uma equipe composta por uma coordenadora e 23 docentes, que voluntariamente aderiram ao Programa após participarem da II Oficina de Desenvolvimento Docente organizada especificamente para esse fim. O PROIAC nasceu, então, com o objetivo de assessorar os docentes interessados na elaboração e na execução de projetos e ações de implementação e acompanhamento curricular, integrando inovação, pesquisa, tecnologia e desenvolvimento docente. O regimento do PROIAC (Boletim de Serviço UFF 131, p.50), elaborado colaborativamente, condiciona a substituição de seus membros à mesma condição do aceite dos primeiros, isto é, ter participado das oficinas de desenvolvimento docente do PROIAC.

Com a equipe formada, esperava-se apoiar os coordenadores e professores de cursos de graduação no processo de reforma ou ajuste curricular. As demandas de coordenações de curso foram, até 2017, em maior número provenientes de áreas das ciências da vida (Ciências Biológicas, Enfermagem, Farmácia, Nutrição e Medicina Veterinária), coincidindo com os cursos dos docentes e gestores participantes das primeiras oficinas e dos componentes do PROIAC. Em 2018, houve aumento da demanda da coordenação dos cursos de outras áreas, a partir do aumento da frequência de professores desses cursos nas oficinas de desenvolvimento docente e da necessidade de implantação de reforma curricular. As oficinas oferecidas regularmente na UFF desde 2013 sempre contaram com docentes de diversas áreas do conhecimento. Essa característica é sempre ressaltada como um dos aspectos positivos nas avaliações de todas as oficinas realizadas por promover a troca de experiências e conhecimentos entre docentes de

diferentes unidades, desmistificando que os problemas no ensino são específicos de cada curso.

A consolidação de um programa para apoiar as diferentes atividades relacionadas à formação universitária se deve a muitos fatores e estratégias, sendo também incontestável o envolvimento voluntário de docentes à causa da melhoria do ensino, assim como a compreensão dos gestores da importância do PROIAC. Um dos desafios da equipe desde a criação do programa foi o de promover a integração de ações das diferentes pró-reitorias e serviços voltados para o aperfeiçoamento da formação profissional, envolvendo a avaliação institucional, atividades de extensão e de pesquisa, bem como de gestão de pessoas, concretizando-as por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A partir da caracterização dos Programas de Desenvolvimento Docente para o Ensino Superior descrito por Cunha (2015), o PROIAC se aproxima no modelo parcial de descentralização e controle das ações. Nele a:

[...] formação decorre das trajetórias e da reflexão do docente a partir de sua prática, cotejada com a teoria. Envolve mobilização interna, sem desprezar os estímulos externos decorrentes do projeto institucional. Reconhece que os professores são portadores de saberes e é sobre eles que o desenvolvimento profissional se alicerça. Vê a docência como ação compartilhada, sujeita às culturas do campo e das condições objetivas de produção em que vivem. (CUNHA, 2015, p.24)

3 CONSOLIDAÇÃO E EVOLUÇÃO DAS ATIVIDADES DO PROIAC

Desde sua institucionalização, o PROIAC vem realizando diversas atividades em prol da qualidade do ensino superior na UFF. Dois tipos de atividades foram instituídos: 1) os eventos mais abrangentes como o Encontro de Docentes da UFF e as Mostras de Inovação no Ensino Superior, que acolhem um número maior de docentes, mantendo a interação e o diálogo; e 2) as Oficinas de Desenvolvimento Docente, que são oferecidas a um número menor de participantes. Essa estratégia foi importante pois, ao entender o desenvolvimento docente como um processo, evitamos restringi-lo a momentos específicos. Assim, todos os docentes, em qualquer fase da carreira, teriam oportunidades para trocas e aprendizado didático.

Os Encontros de Docentes da UFF ocorreram nos anos 2013 e 2014, com os temas “Boas Práticas no Ensino Superior” e “Avaliação no Ensino Superior”, respectivamente. O primeiro encontro teve como objetivo divulgar as boas práticas inovadoras no ensino superior e as pesquisas relativas, discutindo e revelando o papel do professor. No segundo encontro, foram debatidas as ações de avaliação e sua importância para o desenvolvimento da formação profissional na UFF. Pesquisadores renomados na área foram convidados para apresentar suas experiências e realizar oficinas, enquanto os professores da UFF apresentaram trabalhos relatando suas experiências didático-pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. Em cada edição, o evento contou com mais de 100 docentes participantes dos mais diversos cursos de graduação. Os encontros não tiveram continuidade por dificuldades logísticas e financeiras que a universidade passou a enfrentar. Optou-se, então, por outra forma de encontro da comunidade acadêmica.

Assim, desde 2014 o PROIAC organiza as Mostras de Inovação no Ensino Superior na Agenda Acadêmica da UFF durante a Semana

Nacional de Ciência e Tecnologia, momento em que as aulas disciplinares são suspensas e a universidade se transforma em um grande palco de atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Mostra tem o objetivo de divulgar as práticas inovadoras de ensino e promover a integração entre docentes de diversos cursos de graduação e pós-graduação da UFF. Previamente ao evento é publicado um edital com as diretrizes para os professores elaborarem resumos de relatos de experiência de ensino-aprendizagem, os quais são avaliados por revisores membros do PROIAC. Os trabalhos aprovados são apresentados no dia do evento em diversas modalidades - pôster, oral ou um pequeno vídeo de cinco minutos seguido de debate e troca de experiências. Escolhemos a palavra “*inovação*” para caracterizar esse evento por considerar que toda mudança intencional adotada no ensino, com base teórica e/ou experimental, é uma inovação para os cursos. Cunha (2016) analisa o conceito de inovação no contexto das mudanças no cenário da educação superior na contemporaneidade e reconhece uma emergência na transformação dos modos tradicionais de ensinar e aprender. Considerando a polissemia do termo inovação e os diferentes contextos político-pedagógicos em que se insere, dentro da perspectiva adotada por Cunha e pela equipe do PROIAC, a inovação é compreendida como uma “*ruptura paradigmática*”. Recursos tecnológicos, mudanças metodológicas e de processos avaliativos, sustentam-se a partir de “*uma nova forma de compreender o conhecimento*”, isto é, por “*novas bases epistemológicas da prática pedagógica*” (CUNHA, 2016, p.94). A Mostra de Inovação, que em 2019 realizou sua 5ª edição, tem proporcionado momentos de diálogo, reflexão e compartilhamento, a partir de experiências educacionais, oferecendo subsídios que contribuem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para pensar a formação profissional.

Assumindo institucionalmente que docentes devem estar continuamente em formação e que essa formação deve ocorrer paralelamente ao trabalho, de maneira que um complemente o outro,

nos quatro primeiros anos do PROAIC, foram oferecidas, durante os semestres letivos, oficinas sobre temas relacionados à prática docente, abertas a todos os professores. Ao mesmo tempo, foram organizados encontros, preferencialmente para professores envolvidos na coordenação de curso e membros do NDE, como forma estratégica de sensibilizar aqueles mais envolvidos nas discussões curriculares dos cursos. Com o andamento do trabalho, as coordenações de cursos e NDE passaram a demandar oficinas de assuntos específicos que eram necessárias para o seu corpo docente.

O número de vagas sempre foi um fator limitante, considerando que a modalidade de oficinas comporta no máximo 40 participantes. Entretanto, percebemos que no último mês de cada semestre as oficinas ficavam esvaziadas e que, como as datas não eram fixas, muitos docentes não conseguiam se planejar para participar das atividades. Assim, a partir de 2017, em parceria firmada com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), passamos a oferecer as oficinas na semana anterior ao início do período letivo, de forma a não comprometer as aulas e para que o professor tivesse tempo disponível para participar de todos os encontros. No início, tínhamos dúvida quanto à participação, pois muitos docentes estavam em período de férias, mas essa estratégia tem se mostrado mais eficiente tanto do ponto de vista de frequência dos docentes quanto da organização das atividades. Dessa forma, durante os semestres letivos conseguimos nos concentrar em realizar as oficinas sob demanda e, atender às recentes demandas de oficinas para alunos de pós-graduação.

Cada tema é trabalhado em um turno (manhã/tarde) com carga horária de quatro horas. Assim, em uma semana são oferecidos dez temas diferentes, porém complementares, totalizando uma carga horária de 40 horas por semestre. A participação é voluntária e a divulgação ocorre de forma institucional, por meio de endereço eletrônico (e-mail) e redes sociais, alcançando todas as unidades de ensino da UFF, inclusive aquelas situadas em campus pertencentes a outros municípios fora

da sede da universidade (Angra dos Reis, Campos dos Goytacazes, Itaperuna, Macaé, Miracema, Nova Friburgo, Petrópolis, Quissamã, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda). Percebemos que a divulgação tem sido mais eficiente quando o convite é enviado diretamente para o e-mail dos professores.

Recentemente, a partir da percepção da necessidade de acolhimento aos professores ingressantes na universidade, priorizaram-se três dias de oficina para os professores em estágio probatório e dois dias de aprofundamento em temas já debatidos anteriormente direcionados para os professores que participaram das oficinas iniciais. Tal estratégia partiu do entendimento de que os professores, ao iniciarem na docência, precisam inserir-se na cultura universitária e encontrar apoio pedagógico para desenvolver suas aulas, pois, em geral, são recém-doutores, cumprem com a titulação requerida para o ingresso na carreira, porém possuem pouca ou nenhuma preparação pedagógica (SELBACH *et al.*, 2015). Conforme postulado por Bozu (2010, p. 58), “nestes primeiros anos se formam e consolidam a maior parte dos hábitos e dos conhecimentos que [os professores] utilizarão em exercício da profissão docente”. Nesse sentido, nos primeiros anos os processos de desenvolvimento profissional têm uma conotação mais importante. Segundo Mayor (2009), esses professores estão em melhores condições de empreender e protagonizar os enfrentamentos necessários, pois chegam com ideias novas, grande disposição de empreender projetos inovadores e não têm nenhum estilo profissional definido.

As oficinas ocorrem sempre segundo os princípios da metodologia ativa, cuja principal característica é o estímulo a uma atitude ativa do aprendiz em busca do conhecimento (BERBEL, 2011). Dessa forma, as oficinas são planejadas para que ocorra um envolvimento dos sujeitos num processo de questionamento do discurso, propiciando a partir disso a construção de argumentos que levem a novas práticas e conhecimentos. Tal questionamento se inicia com a indução de reflexões para a tomada de consciência do ser atual, a partir de indagações do que

se conhece no momento, sobre como são suas práticas pedagógicas e que emoções certas situações acadêmicas suscitaram. Segundo Moraes *et al.* (2012), tomar consciência do que somos e do que pensamos é um momento inicial que precede qualquer questionamento. No entanto, não basta essa tomada de consciência para conduzir a um questionamento. É preciso conhecer outras possibilidades de ser, o que ocorre por meio da leitura, da fala e discussão com colegas, bem como da observação de outras realidades e vivências. Assim, a origem do questionamento se dá a partir do movimento de ver outras possibilidades, contrastado com a consciência do próprio ser e conhecer. Baseado nessa premissa, entendemos que não existe mudança significativa no comportamento sem a tomada de consciência e o questionamento, assumindo que questionar “é compreender que podemos mudar, que é possível modificar-nos num sentido desejado, possivelmente melhor, é criar as condições de avançar” (MORAES *et al.*, 2012).

Considerando que muitos professores universitários iniciam a carreira docente sem ter desenvolvido uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, problematizamos o significado de aprender de forma a aperfeiçoar a compreensão das questões sobre como se aprende. Uma vez tomada a consciência e questionado sobre como se aprende, damos seguimento a outras temáticas para que o professor encontre alternativas didático-pedagógicas que considerem mais adequadas ao projeto político-pedagógico do seu curso e ao processo de ensino-aprendizagem, considerando sua experiência, aprendizado e realidade educacional. Apesar das expectativas dos professores na indicação de métodos “prontos” para serem aplicados em sala de aula, justificadas por sua formação no método tradicional, tentamos desconstruir esse modelo em um movimento de mudança de paradigma da forma de ensinar. Nas oficinas os professores são sempre chamados a questionar, refletir, trocar experiências e propor novas formas de ensinar a partir de uma perspectiva dialógica. As avaliações das oficinas têm sido muito positivas e os docentes reconhecem que o aprendizado se

dá tanto pelas discussões sobre os temas propostos quanto pela forma como as oficinas são realizadas (BARRETO et al., 2018). O resultado da mudança na prática desses docentes pode ser acompanhado nos trabalhos apresentados na Mostra de Inovação no Ensino Superior, uma vez que muitos professores, que passaram pelas oficinas, compartilham nesse evento as mudanças didático-pedagógicas realizadas.

Até o momento da elaboração deste artigo, a equipe já havia produzido 80 atividades, entre oficinas de desenvolvimento docente, oficinas sob demanda, eventos e mostras, atendendo a aproximadamente 900 professores. Dentre os temas contemplados nas oficinas para iniciantes destacam-se: currículo, princípios da metodologia ativa, métodos ativos de ensino para grandes grupos, relação professor-aluno, plano de aula e plano de disciplina, avaliação da aprendizagem, *feedback*, portfólio reflexivo, mapa conceitual. Os temas abordados nas oficinas de aprofundamento são: Aprendizado baseado em Equipes (*Team-Based Learning - TBL*), Aprendizado baseado em Projetos, Aprendizado baseado em Problemas (*Problem-Based Learning - PBL*), elaboração de questões de avaliação da aprendizagem, interdisciplinaridade, currículo e tecnologias de informação, e comunicação no ensino. As características das oficinas estão detalhadas em Barreto et al. (2018).

4 AMPLIAÇÃO DAS AÇÕES JUNTO AOS PÓS-GRADUANDOS

Pensando no desenvolvimento de competências pedagógicas e formação docente desde a pós-graduação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem, desde de 1999, como uma de suas diretrizes a prática curricular nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o Estágio em Docência, no intuito de preparar o pós-graduando para a docência e aumentar a integração entre graduação e pós-graduação (Portaria MEC/Capes n.º 76/2010).

No entanto, ainda se discute que o modelo atualmente “se assemelha ao treinamento técnico, pois entre o *como fazer* e o *todo fazer* docente na Educação Superior há o processo ensino-aprendizagem de uma profissão, de maneira que as experiências de Estágio devam constituir práticas significativas para a formação docente e o desenvolvimento profissional e pessoal dos estagiários” (LIMA; BRAGA, 2016, p. 76).

Reconhecendo similaridades desses objetivos com as oficinas que vínhamos oferecendo, alguns docentes participantes passaram a demandar do PROIAC oficinas para os pós-graduandos das disciplinas de Estágio em Docência ou disciplinas pedagógicas. Apesar de não ter sido uma atividade prevista para o programa inicialmente, passamos a acolher tais demandas e estamos começando a ampliar nossas discussões também para a formação do futuro docente egresso das pós-graduações da UFF.

Outro desdobramento foi que membros do PROIAC passaram a assumir tais disciplinas nos Programas de Pós-Graduação de suas unidades, a exemplo do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Nutrição. Nele as disciplinas de Estágio em Docência I e II têm aulas presenciais oferecidas utilizando o mesmo método das oficinas do PROIAC, as quais oportunizam a formação dos alunos do mestrado para as atividades de ensino com o aprofundamento do conceito de currículo e discussão sobre sua operacionalização, uso de metodologias ativas e avaliação da aprendizagem, desenvolvendo um olhar crítico sobre tal prática didático-pedagógica. As atividades práticas são realizadas em conjunto com os professores das disciplinas da matriz curricular do curso de Graduação em Nutrição, potencializando não apenas a formação do aluno do mestrado, mas também a conexão entre os professores. Além disso, essa articulação também propicia a reflexão sobre as práticas de ensino desenvolvidas no âmbito da Graduação e Pós-Graduação, seus desafios e as estratégias que utilizam no aprimoramento de habilidades e competências profissionais para a

prática docente, como também observado por Alves e colaboradores (2019).

Com base nessas experiências, em 2019 a equipe do PROIAC foi convidada a estabelecer parceria com o Programa de Tutoria da Prograd. Os tutores (alunos de pós-graduação) têm a função de atender e orientar os ingressantes nos cursos de graduação, de acordo com o seu projeto aprovado, visando reduzir a retenção e evasão. Para atender a essa demanda, foi realizado um minicurso dirigido aos pós-graduandos bolsistas.

A prática educativa do minicurso foi pautada na abordagem cognitivista e nos princípios de metodologias ativas, elegendo o tutor como centro da aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento pela busca da autonomia, participação e integração entre os mesmos. Participaram do minicurso 17 tutores dos 54 ativos cadastrados no Programa de Tutoria. O minicurso realizou-se em quatro oficinas de quatro horas de duração cada, atividades a distância e dois encontros presenciais ao final do ano para reflexão sobre o plano de ação desenvolvido pelos tutores e discussão de trabalhos a serem apresentados na V Mostra de Inovação do Ensino Superior. As oficinas tiveram como temas: 1) Retenção e evasão na graduação; 2) Desafios da docência superior e paradigmas da educação; 3) Mapa Conceitual e Portfólio Reflexivo e 4) Metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Nas atividades de avaliação do minicurso, os alunos relataram como aspectos positivos a organização, dinamismo e aprendizagem colaborativa. Os temas discutidos foram considerados interessantes e importantes. Houve discordância quanto ao horário e dia da semana do minicurso, realizado sexta-feira à tarde, e a carga horária ideal. Quanto ao ambiente virtual de aprendizagem e à realização de atividades na plataforma MOODLE, houve pouca interação entre os tutores. Nos dois dias de avaliação, estiveram presentes sete participantes e discutiu-se sobre a saúde mental dos discentes, muito em razão das atividades realizadas na Universidade em decorrência do “Setembro Amarelo”,

reflexão sobre a relação dos professores e discentes, o lugar que o tutor agora ocupa, e as alegrias e desafios da prática docente. Alves *et al.* (2019) consideram que, nesse aspecto, o tutor é um mediador entre o professor e os graduandos, e podemos incluir entre o graduando e a coordenação do curso e os demais canais da universidade. Nesse lugar, o tutor/mediador contribui com aproximação e observações questionadoras sobre as atividades e posicionamentos dos graduandos e docentes “em um exercício de aprender a complexidade e multidimensionalidade da relação ensino-aprendizagem”. Destarte, o tutor também revisa as práticas educativas nas quais foi formado, frente às vivenciadas e às compartilhadas por outros tutores, e a discussão das questões teóricas para a construção de sua atuação como docente. A estrutura organizacional desse minicurso atendeu os preceitos de Barnett (2001) já citados, ou seja, reflexão crítica sobre as atividades e colaboração dialógica interprofissional.

5 PERSPECTIVAS FUTURAS

Sabemos que nossas ações têm influenciado na prática de vários docentes da Universidade. Entretanto, devemos agora realizar uma análise do impacto que essas oficinas têm gerado, de forma a termos os resultados devidamente quantificados e analisados. Essa tarefa estava na pauta de ações para 2020. Esperamos poder corroborar os achados de Rowbotham (2015) que, ao analisar o impacto de um programa de desenvolvimento docente na Southern Illinois University, afirma que:

A participação de docentes em programas de desenvolvimento tem papel central na motivação de satisfação com suas carreiras e pode melhorar a experiência acadêmica para os estudantes. Quando professores entendem como os estudantes aprendem, eles podem compartilhar seu conhecimento de forma mais eficiente.

Com o conhecimento que adquirem nos programas de desenvolvimento, os docentes podem aumentar sua eficácia e o entendimento de uma docência mais eficiente no Ensino Superior. (Rowbotham, 2015 p.22)

Outro desafio que ainda não conseguimos responder de forma satisfatória é o atendimento aos polos mais distantes da sede da UFF. A maioria das ações do PROIAC se situa em Niterói, cidade sede da Reitoria e da maior parte dos cursos. Como as oficinas têm sido oferecidas fora do período letivo, alguns docentes de outras cidades até conseguem participar, mas muitos apresentam dificuldades de deslocamento. Devido ao tamanho da equipe, infelizmente não conseguimos atender presencialmente aos demais polos. Estratégias de uso de ensino a distância (EAD) já foram realizadas, mas não de forma sistemática, como acontece com as oficinas. A alta evasão nesse tipo de curso é um dos principais fatores limitantes, e uma das possibilidades seria programá-los de forma condensada também fora do período letivo. Outra possibilidade, na qual trabalharíamos ao longo de 2020, é criar núcleos de desenvolvimento docente nas unidades de ensino (tanto da sede quanto fora dela). Esses núcleos seriam multiplicadores locais das ações do PROIAC e, ao mesmo tempo, desenvolveriam atividades específicas para as demandas locais, fortalecendo comunidades de práticas fundamentais para a motivação docente. Um piloto desta atividade está em andamento há um semestre no polo de Nova Friburgo.

As comunidades de prática (CoPs), também conhecidas como comunidades de aprendizagem profissional, são formadas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem coletiva, compartilhando a preocupação de desenvolver algo de forma cada vez melhor, por meio da interação contínua entre seus membros (WENGER, 2015). Os principais benefícios das CoPs "são as aprendizagens entre os pares, a resolução de problemas e pensamento crítico, acúmulo de conhecimento e

colaboração” (NEWSWANDER; BORREGO, 2009, *apud* PEREIRA; RAYASHI, 2016, p.563).

Com essas vantagens em vista, as universidades estaduais paulistas se mobilizaram para formar a Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior (RADES) em 2016, embora suas ações tenham enfraquecido a partir de 2018. Dessa forma, propomos aqui a criação de uma grande rede de programas de desenvolvimento docente das universidades brasileiras, visando à formação de uma comunidade de práticas no ensino superior. Sabemos que vários desses programas têm sido criados nos últimos anos, mas pouco sabemos uns dos outros. Assim, gestores de outros programas, que tenham interesse, podem entrar em contato com a equipe do PROIAC (proiac.uff@gmail.com ou www.proiac.uff.br) para as articulações necessárias.

Finalmente, nenhuma iniciativa de desenvolvimento docente terá êxito se os docentes não se sentirem valorizados pelas mudanças que passem a implementar. Dessa forma, outra meta deve ser a inclusão da participação nos programas de desenvolvimento docente nos planos de progressão funcional e a criação de editais de incentivo pelas pró-reitorias competentes.

CONCLUSÃO

Cunha (2015), ao analisar os diferentes formatos de Programas de Desenvolvimento Docente, afirma que há uma perspectiva geral de que as experiências analisadas “são importantes enquanto duram, mas são frágeis nas possibilidades de permanência e pouco se institucionalizam como culturas acadêmicas”. Ao contrário dessa perspectiva geral, em 2020 o PROIAC completa oito anos de atividades e, apesar de reconhecer que houve momentos mais favoráveis do que outros, temos a certeza da importância desse trabalho não apenas pelos números alcançados, mas também pelas mudanças na prática de ensino implementadas pelos

docentes, relatadas informalmente ao longo dos anos e as registradas nas cinco edições da “Mostra de Inovação do Ensino Superior”.

Ainda, considerando o papel do PROIAC em assessorar a Prograd em ações que levem à melhoria da formação profissional dos cursos de graduação da UFF, vimos realizando essa tarefa de forma paciente e contínua a cada mudança administrativa, na perspectiva de alcançar o desafio da integração de ações de cada pró-reitoria, como peças-chave da engrenagem da formação profissional.

Um dos principais motivos para a manutenção das nossas atividades é termos conseguido agregar, ao longo dos anos, um grupo de docentes, das mais diversas áreas do conhecimento, apaixonados pelo ensino e motivados pelo trabalho coletivo que vem sendo realizado. Esse grupo vai, aos poucos, estimulando outros professores e setores da Universidade, que vão se conscientizando da importância do desenvolvimento docente não apenas para a formação profissional dos egressos, como também para a satisfação profissional dos docentes da universidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. *In: _____* (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-37.
- ALVES, L. R.; GIACOMINI, M. A.; TEIXEIRA, V. M.; HENRIQUES, S.H.; CHAVES, L. D. P. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v.23. n.3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-81452019000300503&lng=en. Acesso em: 18 jan. 2020.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1. ed., Lisboa: Plátamo Edições Técnicas, 19 p, 2003. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/ecb/pages/>

[arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf](#). Acesso em: 18 jan. 2020.

BARNETT, R. **Los límites de la competencia:** el conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa, 286 p, 2001.

BARRETO, C. M. Programa de Inovação e Assessoria Curricular. **Cadernos da ABEM**, Brasília, v. 12, p. 106-108, mar. 2016.

BARRETO, C. M. **Avaliação das relações entre o ensino e aprendizado de Imunologia:** um diagnóstico para mudança, Niterói. 2011. 134 f. Tese (Doutorado em Patologia) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/10663>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BARRETO, C. M. *et al.* Oficinas de Desenvolvimento Docente e o Aprimoramento da Prática Do Ensino Superior. **Revista Aleph**, Niterói, n. 31, dez. 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia** (REID), Jaén, n. 3, p. 55-72, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Portaria n.º 76 de 14 de abril de 2010.** Regulamento do Programa de Demanda Social. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CANTO, F. B.; BARRETO, C. M. B. O Vídeo como Ferramenta Sensibilizadora para o Ensino de Imunologia. **Revista Aleph**, Niterói, n. 15, p. 28-39, ago. 2011.

CARNEIRO, M. H. S. Trabalho docente e saberes experienciais. *In*: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas, SP: Papyrus, p. 101-113, 2010.

CUNHA, M. I. Inovações na educação superior: impactos na prática pedagógica e nos saberes da docência. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 87-101, set./dez. 2016.

CUNHA, M. I. Qualidade da graduação: o lugar do assessoramento pedagógico como propulsor da inovação e do desenvolvimento profissional docente. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 57, p. 17-31, set. 2015.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto Editora: Porto, Portugal, 351 p, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DUIT, R. The constructivism view in science education: what it has to offer and what should not be expected from it. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 40-75, 1996.

LIMA, M. S. L.; BRAGA, M. M. S. C. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da Pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Paraná, v.61. p.71-88. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155047759006>. Acesso em: 16 jan. 2020

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração** – Edição Especial, Cristlaina, v. 1, n. 2, p. 4-25, jul./2009.

MAYOR RUIZ, C. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Revista de Currículum y Formación del profesorado**, Madri, v.13, p. 61-77. 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p 9-24, 2012.

MOREIRA, M. A.; GRECA, I. M. Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a luz de la Teoría del Aprendizaje Significativo. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 301-315, 2003.

NEWSWANDER, L. K.; BORREGO, M. Using journal clubs to cultivate a Community of Practice at the Graduate Level. **European Journal of Engineering Education**, Oxfordshire, v. 34, n. 6, p. 561–71, 2009.

PEREIRA, V. R. A.; HAYASHI, C. R. M. Comunidade de prática no ensino superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.11. n.1. p. 204-222, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8349/5708>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POSNER, G. J.; STRIKE, K. A., HEWSON, P. W.; GERTZOG, W. A. Accomodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. **Science Education**, Hoboken, v. 66, p. 211-227, 1982.

RAMOS, K. M. C. Questionando o saber refletindo sobre o fazer: inquietações de professores sobre a profissionalidade docente universitária. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 463-481, jul./dez. 2011.

ROWBOTHAM, M. A. The impact of faculty development on teacher self-efficacy, skills and retention. Edwardsville, *In*: **Illinois Education Research Council at Southern Illinois University Edwardsville**, 27

p, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED563500.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SELBACH, P. T. S.; ZANCHET, B. M. B. A.; RIBEIRO, G. M. Acolhimento e apoio pedagógico aos professores universitários iniciantes no espaço micro. **Rev. Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, vol. 1, n. 1, p. 4-12, jul./set. 2015.

VEIGA, I. P. A. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. (orgs.).

Docentes para a educação superior: processos formativos. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 13-27.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 212 p, 2008.

WENGER, E. **Communities of practice:** a brief introduction.

2015. Disponível em: <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

4

PROGRAMA PULSAR: tutoria, inovação e combate à evasão na Unilab

*Edson Holanda Lima Barboza
Silviana Fernandes Mariz*

RESUMO

O presente capítulo apresenta o Programa Pulsar, desenvolvido e executado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), através da sua Divisão de Acompanhamento Tutorial (DAT), desde 2015, quando o programa foi criado a partir de resolução interna (Resolução Consuni/Unilab n.º 29/2014). Atualmente mantido com recursos próprios da universidade, analisaremos essa ação institucional a partir do entendimento de que ela integra e se conecta às demais políticas de apoio discente; diferenciando-se, no entanto, de demais ações executadas no âmbito de outras instâncias da Unilab por se constituir em instrumento inovador fundamental para a efetivação exitosa da permanência qualificada de estudantes, em especial aqueles/as egressos /as da Educação Básica e recém-ingressos/as no Ensino Superior.

1 CONHECENDO O CONTEXTO

Em 20 de julho de 2010, foi sancionado o Projeto de Lei de criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

(Unilab), aprovado pelo Congresso Nacional por meio da Lei 12.289/2010. O efetivo funcionamento dessa recém-criada universidade ocorreu apenas no ano seguinte, em 2011, como resultado da combinação de uma espessa teia de demandas internas e externas que, uma vez conectadas umas às outras, contribuíram para a formação de um complexo conjunto de políticas públicas nacionais adotadas a partir do primeiro mandato do primeiro candidato oriundo do Partido dos Trabalhadores (PT) eleito à presidência do país, Luís Inácio Lula da Silva.

Dentre as demandas domésticas, destacamos aquelas historicamente pleiteadas pelos vários movimentos sociais, vinculados direta ou indiretamente ao que se convencionou chamar simplesmente de “movimento negro brasileiro”, e que deram origem ao estabelecimento de um conjunto mais amplo de uma nova rede legal instituída com o objetivo principal de atender uma agenda de reivindicações políticas e sociais. Dentre essas medidas legais aprovadas e adotadas pelo governo federal, destacamos, por exemplo, a criação da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, com estatuto de ministério; a aprovação da lei 10639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura da África e dos Afrodescendentes; a inauguração do Museu Afro-Brasil, em 2004; a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010); a indicação de negros, no caso da professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e, posteriormente, da professora Nilma Lino Gomes (UFMG), para compor o Conselho Nacional de Educação (CNE); a instituição das cotas raciais nas universidades públicas federais e a aprovação da lei que passou a tratar como crime inafiançável práticas de racismo no Brasil. A criação da Unilab, sem dúvida alguma, se situa nesse contexto de avanço dessas conquistas sociais e políticas¹⁰.

Por outro lado, se internamente a criação da Unilab se expressa como uma importante conquista alcançada por meio das pressões e das demandas apresentadas por diferentes setores da sociedade brasileira

10 Cf. GRIN (2014) e D’ADESKY (2001).

ligadas a diferentes grupos formadores do movimento negro nacional, externamente, sua implantação se coloca como um dos principais móveis de concretização, de viabilização e de visibilidade do interesse do governo brasileiro em se inserir de modo efetivo no circuito maior das chamadas políticas internacionais de Cooperação Sul – Sul (CSS), cujas ações, programas e projetos de colaboração mútua vêm se desenhando desde a década de 1970 e envolvendo diversos países dos continentes africano, asiático e centro-sul-americano¹¹.

Muitos estudiosos concordam que um dos elementos que supostamente diferenciariam a tradicional política de Cooperação Norte-Sul de sua congênere sul-sul seria o fato de que esta incluiria uma perspectiva de cooperação horizontal, marcada pela transferência e troca de conhecimento científico e tecnológico; e não meramente a adoção e/ou imposição de acordos econômicos. Sendo assim, destacam-se, dentre as várias ações adotadas pelo Brasil para fortalecer sua presença nesse eixo de cooperação sul-sul, os seus esforços em participar mais ativamente do Mercosul, tendo a criação da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), em 2010, como expressão maior do exercício desse *soft power* brasileiro (BARROS, 2013); seguido do interesse brasileiro em compor de modo mais efetivo a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), estabelecendo contatos ainda mais próximos com os países africanos através de um maior investimento no já tradicional Programa Estudantes-Convênio de Graduação, popularmente chamado de PEC-G e existente desde os anos 1960 (FILGUEIRAS, 2014); também a criação de uma universidade federal voltada especificamente para atender o público estudantil dos países oficialmente lusófonos na África e na Ásia que, no caso, foi a própria Unilab. Além de marcar maior presença dentro dos dois blocos citados, Mercosul e CPLP, o Brasil passou a integrar o IBAS – bloco de integração envolvendo a Índia e a África do Sul.

11 Cf. LEITE (2011).

Portanto, é a partir da conjunção dessas demandas sociais, políticas e econômicas gestadas tanto pelo cenário interno quanto pelo externo, que a Unilab foi e tem sido investida da missão principal de promover a integração do Brasil com os países de língua oficial portuguesa na África como meio de suplantar supostas dívidas decorridas do tráfico transatlântico de populações africanas e da imposição do regime escravista a essas populações quando em solo tupiniquim.

Além desses dois aspectos anteriormente citados, é fundamental ressaltar que a criação da Unilab não se constituiu em um projeto político educacional isolado para o ensino superior do país. A partir de 2005, ao final do primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (PT), houve a criação de várias universidades¹² cujas finalidades e atribuições incluíam não apenas a dimensão do desenvolvimento científico ou a preocupação exclusiva com a formação de grupos de pesquisadores de excelência no país. A partir do citado ano, as universidades que foram criadas passaram a trazer em seus respectivos estatutos e diretrizes a missão de promover o desenvolvimento local e regional; a democratização do conhecimento científico de modo horizontalizado através de trocas de experiências; o reconhecimento e a aproximação dessas universidades dos saberes locais e comunitários; e uma ênfase maior não mais apenas na docência ou na pesquisa, mas, sobretudo,

12 No ano de 2005, destaco a criação das seguintes universidades: Universidade Federal do ABC (UFABC); Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA); e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); já no ano de 2006, houve a criação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA); em 2009, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); e, mais recentemente, no ano de 2010, houve a criação tanto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) quanto da própria Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e, em 2013, a da Universidade Federal do Cariri (UFCA).

na oferta de projetos de extensão que envolvessem a comunidade circunvizinha¹³.

Desse modo, à Unilab têm sido atribuídas a premissa e a pretensão de ela ser mais que um projeto educacional desinteressado e portador de uma missão pedagógico-científica similar ao que já era encontrado em outras universidades federais brasileiras. Nascida e situada no contexto das chamadas “novas universidades”, despontado, sobretudo, a partir do ano de 2005 e cuja marca mais aparente é a da readequação de suas justificativas e finalidades existenciais, a Unilab, bem como suas congêneres fundadas anteriormente, tem agregado, em seus objetivos, preocupações com a promoção do acesso de grupos sociais historicamente excluídos da educação de nível superior no país.

A missão institucional da Unilab apresenta, portanto, múltiplos desafios e peculiaridades, além da expansão e interiorização do ensino superior, esforço compartilhado com as outras novas universidades federais. Entre seus objetivos, acrescenta-se à interiorização do ensino superior a perspectiva de cooperação e internalização, ao buscar formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.¹⁴

13 É conveniente destacar que essa política de expansão quantitativa das universidades públicas federais no Brasil se deu como expressão das pressões dos vários movimentos docentes que há tempos solicitavam maior investimento público no ensino superior brasileiro a fim de expandi-lo. Tais demandas, uma vez condensadas em importantes documentos públicos como o Plano Nacional de Educação (2000 – 2010) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), foram, de algum modo, o que levou o governo federal a criar, no mesmo ano de 2007, o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, popularmente chamado de REUNI.

14 Art. 2.º do Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB, 2019), Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/estatuto-da-unilab/>

Ao focar as ligações e dívidas históricas entre os povos do Brasil e de outros países de matriz lusófona na África e na Ásia, a escolha de Redenção, cidade localizada no interior do Estado do Ceará, representou toda a carga simbólica que a localidade empresta à instituição que se propõe a ser o marco de integração entre o Brasil e a África. Redenção, cujo nome remete diretamente à ideia de libertação, foi, em 1883, a primeira cidade a ter abolido a escravidão, antes mesmo da outorga da Lei Áurea; sendo assim, a criação da Unilab nessa cidade representaria não apenas o avivamento dessa memória, mas, supostamente também, a de que deve haver uma relação livre de cooperação solidária entre os citados territórios.

Assim, a universidade abria suas portas para formar estudantes brasileiros de áreas remotas, nunca antes contempladas com acesso à universidade pública federal, com destaque para jovens filhos de agricultores, em geral, os primeiros membros do núcleo familiar a ingressar em uma universidade; além de estudantes egressos dos sistemas de ensino dos países membros da CPLP (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste).

Ao acolher e beneficiar estudantes brasileiros, africanos e timorenses na perspectiva de promover o intercâmbio de saberes e o desenvolvimento sustentável, o governo e a sociedade brasileiros estariam assim, de algum modo, promovendo uma espécie de ressarcimento ou compensação ao “povo” africano pelos danos materiais e prejuízos humanos incalculáveis provocados pelo tráfico e escravidão que lhe foram impostos.

Portanto, estando localizada em Redenção na macrorregião do Maciço de Baturité, distante 72 km da capital cearense, a Unilab, além de incluir em suas finalidades e objetivos a integração entre a comunidade brasileira e lusoafricana como forma de combater o racismo e de promover o entendimento e a colaboração por meio de trocas e contatos científicos, ou seja, de promover a integração de diferentes grupos étnicos; ela, na qualidade de instituição de ensino

superior, também tem assumido como compromisso de cunho social, e não meramente científico, a elevação dos índices de desenvolvimento humano na região onde se encontra situada e conseqüentemente a suplantação de seus déficits socioeconômicos.

Cabe ainda ressaltar que dentro do contexto de criação dessas “universidades novas” no período pós-2005, a partir de 2010, com a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), houve a adição de outro elemento responsável por acentuar ainda mais o aspecto de singularidade das universidades recém-criadas no país, em especial aquelas fundadas a partir de 2010: a premissa da integração internacional. Remetendo diretamente aos acordos firmados de cooperação sul-sul, a criação tanto da UNILA quanto posteriormente da própria UNILAB passou a expressar com mais veemência não apenas o tácito compromisso do governo brasileiro em participar e efetivar tais acordos de colaboração horizontal entre os países em desenvolvimento, mas, sobretudo, de demonstrar à comunidade internacional seu desejo de ocupar a posição de proeminência nessa nova configuração geopolítica dos chamados países emergentes.

Dito isso, é possível compreender como a Unilab foi pensada para ser uma instituição de ensino superior pautada no binômio “interiorização – internacionalização”, tendo como elo de embasamento ou de costura envolvendo esses dois eixos do ideal de integração: integração dos espaços nacionais periféricos dentro de uma geografia nacional das grandes universidades federais concentradas geralmente nas capitais de cada Estado; integração desses espaços tidos por periféricos com outras regiões do globo; e, obviamente, integração de seus respectivos conjuntos populacionais.

Com tantos aspectos, atribuições e finalidades singulares, e tendo tanto sido inaugurada em um momento de mudanças, ainda que conjunturais para a sociedade brasileira, quanto consagrado um novo modelo de universidade para o Brasil, mesmo que apenas no campo simbólico; é inegável a relevância de seu importante papel de

instituição de ensino superior no país. Tão inegável que, em sua primeira década de existência, a Unilab atualmente se consolidou como uma IFES *multicampi*, com três *campi* em pleno funcionamento em duas unidades federativas do país: o *Campus* dos Malês na Bahia, localizado no município de São Francisco do Conde; e dois *campi* (Auroras e Liberdade) no Ceará, localizados no município de Redenção, além de uma Unidade Acadêmica, situada em Acarape, no Estado do Ceará.

Dentro dessas estruturas, após quase 10 anos de sua criação, a Unilab conta com 24 cursos de graduação, distribuídos em 9 institutos que abrangem diferentes áreas do conhecimento, consideradas urgentes tanto para o desenvolvimento humano local do Maciço de Baturité, quanto para os países africanos parceiros da CPLP que integram o projeto pedagógico da Unilab.

Cursos de Graduação presencial e EaD ofertados pela Unilab em 2019¹⁵

CURSO	MODALIDADE	TURNO	LOCAL DE OFERTA
1.Administração Pública	Bacharelado	Integral	Ceará
2.Administração Pública (EaD)	Bacharelado	Integral	Ceará
3. Agronomia	Bacharelado	Integral	Ceará
4. Antropologia	Bacharelado	Noturno	Ceará
5.Ciências Biológicas	Licenciatura	Integral	Ceará
6. Enfermagem	Bacharelado	Integral	Ceará
7. Engenharia de Computação	Bacharelado	Integral	Ceará
8. Engenharia de Energias	Bacharelado	Integral	Ceará
9. Farmácia	Bacharelado	Integral	Ceará
10. Física	Licenciatura	Integral	Ceará
11. História	Licenciatura	Noturno	Ceará
12. Humanidades	Bacharelado	Noturno	Ceará
13.Letras – Língua Portuguesa	Licenciatura	Integral	Ceará
14.Letras – Língua Inglesa	Licenciatura	Noturno	Ceará
15. Matemática	Licenciatura	Integral	Ceará
16. Pedagogia	Licenciatura	Noturno	Ceará
17. Química	Licenciatura	Integral	Ceará
18. Sociologia	Licenciatura	Noturno	Ceará
19.Ciências Sociais	Licenciatura	Integral	Bahia
20. História	Licenciatura	Noturno	Bahia
21. Humanidades	Bacharelado	Noturno	Bahia
22. Letras – Língua Portuguesa	Licenciatura	Integral	Bahia
23. Pedagogia	Licenciatura	Integral	Bahia
24.Relações Internacionais	Bacharelado	Integral	Bahia

De seu ano de inauguração, em 2011, até hoje, a Unilab vem mantendo um padrão de ampliação de suas ações pedagógicas, evidenciadas na expansão da oferta de seus cursos de graduação, bem como nas ações de consolidação de sua política de apoio discente, cujo principal objetivo é o de assegurar a permanência qualificada de jovens

15 <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhes-ies/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/MTU00Tc=>

brasileiros oriundos, sobretudo, dos municípios adjacentes ao município de Redenção; mas também de jovens africanos que escolheram a Unilab como instituição de ensino superior para a continuidade de seus processos formativos educacionais.

Dentre essas ações encampadas pela Unilab, através de suas pró-reitorias, destacamos a criação, no âmbito da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), do Programa Pulsar, em 2014, quando a partir de então estudantes dos mais diferentes cursos de graduação que compõem o repertório curricular da universidade passaram a dispor desse importante instrumento de qualificação e de permanência estudantil no ensino superior.

2 O PROGRAMA PULSAR

Criado através da Resolução Consuni/Unilab n.º 29/2014, o Pulsar, ao lado do Programa de Educação Tutorial (PET), é um programa de ação tutorial presencial cujas ações incidem nos cursos de graduação, constituindo-se em importante mecanismo de superação de desafios acadêmicos presentes no cotidiano de diversos estudantes nas universidades brasileiras, principalmente no ano de ingresso no ensino superior, quando o estranhamento em relação à dinâmica do ensino médio tem sido apresentado como um dos fatores de evasão no início da trajetória acadêmica.

Trazer essa semelhança à tona é necessário, pois prenuncia a diferença que não é mera peculiaridade, mas, antes, natureza fundante de sua crucial importância: o de ser um programa cujo raio de ação de tutoria se desenvolve não em cursos na modalidade a distância, como costumeiramente ocorre no Brasil, mas, antes, em cursos de graduação na modalidade presencial.

O entendimento que embasou a criação do Programa Pulsar foi o de que não somente os cursos a distância, em que o professor

se encontra apenas virtualmente com seus estudantes, necessitam da presença de tutores que realizem acompanhamento acadêmico de seus pares. Ao contrário, partiu-se da premissa de que a inserção no universo acadêmico pressupõe a existência de estudantes mais experientes e conhecedores das particularidades desse ambiente que realizem a mediação necessária à plena acomodação de recém ingressos na universidade.

Tendo por inspiração o modelo já consagrado com o conhecido PET, o Pulsar, no entanto, mais acumula diferenças em relação ao seu congêneres do que semelhanças. Dentre elas, a primeira, mais evidente, diz respeito ao tempo de existência de ambos. Bem mais recente que o PET, o Pulsar também se configura como expressão de seu tempo, ou seja, ao ter sido criado em 2014, ele nasce sob o signo de um projeto de universidade democrática e integradora das diferentes populações que formam o Brasil historicamente.

Longe de se configurar como um programa especial cujo objetivo seria o de formar uma elite intelectual voltada para o fortalecimento de determinado projeto de universidade no Brasil, como o que se propôs ao PET; o Pulsar, desde a sua criação, foi pensado para ser um instrumento de contribuição para a permanência qualificada de estudantes na universidade e, portanto, de consolidação dos processos de ensino e de aprendizagem através de diferentes ações de acompanhamento acadêmico envolvendo docentes e discentes, tendo por eixo articulador dos conhecimentos e saberes o mapa curricular de seus respectivos cursos de graduação.

O Pulsar é, portanto, um programa de ação tutorial criado recentemente, cuja abrangência integra os cursos de graduação presencial da Unilab, tendo sua primeira turma de tutores, seniores e juniores selecionada em 2015, quando houve a publicação dos resultados de seu primeiro edital de seleção.

3 O PULSAR E SEUS PRIMEIROS PASSOS

Se o PET, antes sob a denominação de Programa Especial de Treinamento, existente desde os idos de 1979, período em que o Brasil ainda se encontrava sob os mantos de governos militares, somente passou a receber a denominação de Programa de Educação Tutorial no ano de 2005 por força da Lei 11.180, que o oficializou como um programa não mais vinculado à Capes, mas agora à Secretaria de Educação Superior (Sesu), quando incorporou oficialmente a ação tutorial como método de aprendizagem; o Pulsar, desde sua criação, tem na educação tutorial sua base de existência na qualidade de programa acadêmico de apoio discente focado nos princípios da aprendizagem colaborativa e na autonomia didático-pedagógica de seus agentes.

Trata-se, portanto, de um programa de apoio discente que integra um amplo repertório de ações que, na Unilab, visa à qualificação e à permanência estudantil através do fomento de práticas de tutoria presencial que ocorrem em três níveis de atuação: docente de graduação, estudante veterano de graduação e estudante novato de graduação; sendo o primeiro e o segundo agentes nomeados, respectivamente, no âmbito do programa, de “tutor sênior” e “tutor júnior”, e o terceiro agente nomeado de “tutorado”¹⁶.

Os três agentes acima mencionados atuam numa relação de triangulação cuja finalidade principal a ser alcançada é a permanência estudantil que deve ocorrer como desdobramento de um conjunto de ações pedagógicas construídas pelo docente de graduação, o “tutor

16 Segundo Balcells e Martin (1985), o sistema tutorial que combina as três figuras do docente-orientador; do estudante-tutor e do estudante-tutorado não é recente e remonta pelo menos ao século XIV na Inglaterra, quando foi adotado um esquema de “tutoria de pares” em que estavam previstos os seguintes agentes: “dean” que correspondia ao professor responsável pelos estudantes, de um modo geral; tutores “seniores” que eram os estudantes mais antigos na universidade, sendo eles os responsáveis por assumir as ações de acompanhamento e monitoramento acadêmico destinadas aos estudantes mais jovens, chamados de “juniores”.

sênior”, em associação com seus estudantes veteranos de graduação, os “tutores juniores” que, por sua vez, têm por atribuição principal contribuir com o processo de integração dos estudantes novatos (brasileiros ou internacionais) dos cursos de graduação da Unilab.

Nesse sentido, é possível desde já identificar um traço inovador fundamental existente entre o Pulsar e demais programas de tutoria existentes nas universidades brasileiras, em especial o PET. Ao contrário deste em particular, cujas ações ocorrem num único nível, o da relação de orientação acadêmica entre tutor e tutorados, o Pulsar se estabelece a partir de duas camadas: uma envolvendo docentes de graduação e estudantes veteranos; e outra, abrangendo estudantes veteranos e estudantes novatos.

Essa dinâmica tem permitido que haja uma maior interação em decorrência da relação que ocorre entre pares, ou seja, o docente de graduação ao assumir o papel de tutor sênior possibilita que a parte mais significativa de protagonismo seja exercida pelos próprios estudantes, sejam eles veteranos ou novatos. Cabendo ao tutor sênior apenas a construção, o acompanhamento e a avaliação de um plano de atividades construído em parceria e a ser desenvolvido pelo tutor júnior, o docente de graduação permite que o tutor júnior desempenhe as ações planejadas e assim exerça o protagonismo necessário ao seu pleno amadurecimento acadêmico.

Apesar de não ser um programa de monitoria, o Pulsar, por sua concepção como sendo um programa de acompanhamento do desenvolvimento e amadurecimento acadêmico que se dá de forma ampla, possibilita ao tutor júnior o exercício de diferentes ações que vão desde a organização de eventos acadêmicos, como palestras, oficinas, rodas de conversas, cine debates, dentre outros; como também permite ao estudante veterano conduzir sessões de atendimento para seus colegas novatos através de plantões “tira-dúvidas”, que podem ocorrer tanto presencialmente quanto em modalidade à distância através de recursos de mídia social a exemplo dos grupos de *whatsApp*.

Os plantões “tira-dúvidas” podem contemplar desde dúvidas dos estudantes novatos referentes ao uso do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) cujo desconhecimento por parte dos egressos da Educação Básica pode implicar, muitas vezes, em situações de dificuldades no adequado acompanhamento das atividades acadêmicas do semestre letivo; como podem também abranger sessões de estudo de textos acadêmicos adotados por diferentes professores em diversos componentes curriculares aos quais os estudantes novatos se encontram matriculados, além de sessões de orientação de outras atividades acadêmicas. Sobre esta modalidade de atendimento, os tutores juniores têm assumido o protagonismo de diferentes ações, a exemplo de encontros para discussão de dúvidas sobre organização e apresentação de seminários; sobre a produção de diferentes gêneros textuais acadêmicos, tais quais resenhas, fichamentos e resumos.

Quanto ao tutor sênior, este assume papel central, ao ser o elo de conexão entre seus tutores juniores e a matriz curricular que se quer explorada e aprofundada na relação entre estudantes veteranos e novatos. Esta, na verdade, é a razão pela qual, no Pulsar, o papel de tutor sênior deve ser desempenhado privilegiadamente por um profissional que, ao assumir a função de orientador, atuará através de suas funções docentes que devem pressupor formação acadêmica adequada e compatível com o currículo do curso de graduação a ser apropriado e incorporado pelos estudantes participantes do programa. A diáde entre estudantes estabelecida no ambiente do Pulsar só ocorre através da mediação acadêmica exercida pelo docente de graduação que passa a ser um mediador dos processos de conhecimento e de interpretação do mundo acadêmico descortinado tanto por estudantes veteranos quanto por novatos.

A despeito do que aponta Veiga Simão (2008), ao apresentar uma vasta gama de tipos e dimensões para a atividade de tutoria, no caso particular do Programa Pulsar e considerando os contextos específicos da Unilab, é possível afirmar que as ações de tutoria executadas a partir

deste programa têm sua importância incidindo em diferentes aspectos da vida de seus estudantes, destacando-se não apenas na esfera acadêmica e profissional, mas também no que concerne aos aspectos de tradução cultural que são, por vezes, exercidos pelos tutores juniores.

Tendo em vista o fato de que parte do corpo discente desta IES é procedente de países africanos, ainda que de língua oficial portuguesa e ainda que irmanados num passado histórico marcado por intersecções construídas, sobretudo, a partir das experiências do tráfico e do sistema escravista do Atlântico Sul; ainda assim, dados os processos de distanciamento e de evitamento em relação ao continente africano construídos, principalmente, a partir do advento do Brasil republicano, o que temos vivenciado no cotidiano da Unilab são estranhamentos culturais tanto por parte dos habitantes das cidades onde a universidade se instalou quanto por parte dos próprios estudantes africanos.

Dizer isso significa afirmar que as relações de não-reconhecimento mútuo ocorrem tanto por parte dos moradores brasileiros quanto pelos recém-chegados africanos; no entanto, não significa dizer que os impactos e os desdobramentos, sobretudo os negativos, incorrem de modo igual e simetricamente distribuídos. Ao contrário, o que se percebe é uma divisão desigual dos dividendos advindos da presença da Unilab nas cidades-sede, ou seja, são os estudantes africanos que mais recebem a carga mais negativa de rejeição e de questionamento sobre a sua presença na Universidade e, portanto, nas cidades onde está a Unilab.

Uma vez identificado esse desafio, que não pode ser reduzido tão somente à dimensão técnico-acadêmica, ele foi incorporado como uma das ações a serem abordadas no trabalho de tutoria desempenhado pelos tutores juniores, ou seja, o de tangenciar através de diferentes iniciativas o debate sobre as diferenças culturais, sobre a díade missão da Unilab situada entre a interiorização e a internacionalização de seu projeto pedagógico e, principalmente, sobre a integração entre diferentes dimensões, dentre as quais, a própria dimensão humana.

Dito isso, entre os tutores juniores, o Pulsar congrega não apenas estudantes brasileiros, mas também estudantes africanos cuja função não caberá tão somente assegurar um acompanhamento acadêmico que vise ao desenvolvimento curricular e profissional dos recém-ingressos na universidade; pois se constitui como uma importante ação no âmbito do Pulsar o acompanhamento do processo de integração e de convivência dos estudantes internacionais recém-chegados à Unilab. Essa ação ocorre através da proposição de rodas de conversa, de encontros e de palestras que visam apresentar os contextos locais para os novatos recém-chegados do continente africano. Os procedimentos de apresentação, aqui mencionados, incluem o processo de mediação cultural realizado pelos estudantes internacionais veteranos que, por estarem há mais tempo no Brasil, já realizaram processos de tradução e de interpretação dos códigos de convivência e de evitamento social construídos e compartilhados no Brasil, em especial no Ceará e na Bahia.

4 DESAFIOS E POTENCIALIDADES: dois rios que se cruzam no horizonte do Pulsar

Além de suprir as peculiaridades do projeto pedagógico da Unilab no âmbito da promoção da interculturalidade, internacionalização e interiorização, um dos focos centrais do Programa Pulsar é combater os índices de evasão, com ações voltadas, principalmente, para os ingressantes e para o primeiro ano dos cursos de graduação, momento em que ocorre maior volume de abandonos.

Ao completar cinco anos de funcionamento, temos dados significativos para considerar os impactos positivos do Programa Pulsar na promoção da permanência qualificada no ensino superior da Unilab. Parte desses dados consta nos relatórios parciais e finais produzidos pelos Tutores Juniores e que são apresentados nos seminários internos do Programa. Dados divulgados pela imprensa apontam a Unilab

ocupando a 52ª posição entre as 63 Universidades Federais Brasileiras por índices de abandonos, sendo que a sua taxa de evasão para o ano de 2018 era de 11,2%, enquanto a instituição ocupante do 1.º lugar neste ranking de evasão apresenta o índice de 34,9%.¹⁷

Percebemos que a evasão é um desafio para todas as instituições de Ensino Superior no Brasil. No entanto, na Unilab esse problema, aparentemente, poderia ser potencializado, considerando que enfrentamos as mesmas adversidades das outras universidades federais brasileiras, a saber, ingresso e permanência de estudantes brasileiros de áreas carentes, interioranas, periféricas e com déficit de formação na educação básica; mas, em acréscimo, temos o desafio de atender ao perfil específico de receber estudantes internacionais com os problemas diversos decorrentes do sistema educacional de seus países de origem.

Assim, consideramos que, aliada à política de auxílios aos estudantes, a atuação do Programa Pulsar tem cumprido um papel inovador para garantir a permanência de estudantes na Unilab, mesmo considerando sua configuração específica, de receber estudantes brasileiros, em sua maioria egressa da educação básica pública, e estudantes internacionais, egressos de sistemas de educação básica ainda em construção e carentes de parâmetros nacionais. Tais elementos poderiam estimular um aumento da taxa de evasão; no entanto, o que os dados analisados apontam é o inverso, ou seja, a Unilab desponta entre as universidades com menor taxa de evasão no Brasil.

Apesar do relativo sucesso no desenvolvimento de suas atividades, o Programa Pulsar ainda precisa continuar em aperfeiçoamento, principalmente em relação a um envolvimento mais orgânico dos colegiados de curso e tutores seniores com o planejamento de ações desenvolvidas nos cursos presenciais.

17 https://www.poder360.com.br/governo/universidades-federais-tem-evasao-de-15-em-2018/Universidades_federais_tem_evasao_de_15%_em_2018 (Acesso em 31/12/2019).

Outro desafio mais problemático e preocupante é o de ordem financeira, pois o financiamento do Programa Pulsar para custeio de bolsas para os tutores juniores é disponibilizado com recursos próprios do orçamento da Unilab, não havendo nenhum suporte complementar por parte do Ministério da Educação (MEC). Uma vez que o orçamento disponível vem sofrendo cortes desde o ano de 2015, o impacto tem sido sentido no âmbito do Pulsar, com a redução de oferta de bolsas: em 2015, foram 85 bolsas para estudantes dos cursos de graduação; já em 2019, mesmo com uma abertura de novos cursos, apenas 3 na verdade, foram ofertadas somente 44 bolsas aos tutores juniores. Inicialmente cada curso de graduação presencial recebia uma cota de 5 bolsas que ao longo dos anos foi sendo reduzida, de modo que no processo seletivo de bolsistas de 2019 a cota por curso foi limitada ao máximo de 2 bolsas por curso.

Deste modo, diante do atual cenário de incertezas para o ensino superior público brasileiro, o desafio maior do Pulsar é, na verdade, o de manter-se como um programa que tem se mostrado eficiente e eficaz para os objetivos aos quais se propõe e, assim, poder ter condições de ampliar o seu potencial de programa acadêmico de graduação que é o de assegurar a permanência qualificada de jovens egressos da educação básica pública, fazendo com que a promessa de se ter jovens das periferias, locais e internacionais, com nível superior concluído seja efetivamente concretizado; pois essa é a maior potencialidade do Programa Pulsar desde sua criação em 2015.

REFERÊNCIAS

- BALCELLS, Jaime; MARTIN, José Luís Fons. **Os Métodos no Ensino Universitário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. (Org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2014.
- BARROS (de), Deolindo Nunes. **A Cooperação Sul – Sul Índia/ Brasil/África do Sul (IBAS) durante os governos Lula (2003 – 2010): potencialidades e limites**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (tese de doutorado), 2013.
- BRASIL, **Lei n.º 12.289, de 20 de Julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências.
- D’ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- FILGUEIRAS, Maria Goretti Medeiros. **Vozes D’África Transatlântica: trajetórias estudantis de Cabo Verde e da Guiné Bissau – Programa de Estudantes-Convênio de Graduação/UFRN**. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (dissertação de mestrado), 2014.
- FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Tutoria entre Estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Vol. 25, n.º 02, p. 217 – 240, 2012.
- _____. Tutoria: uma prática de ensino autorregulada utilizada no Ensino Superior. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, vol. 21, Número Especial, p. 66 – 81, jul. – dez 2013.
- GEIB, Lorena Teresinha Consalteretallie. A Tutoria Acadêmica no Contexto Histórico da Educação. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, 2007, mar./abr., Vol. 60, n.º 02, p. 217 – 220.
- GRIN, Monica. “Raça” – um debate público no Brasil (1997 – 2007). Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2014.

LEITE, Patrícia Soares. O Brasil e a Cooperação Sul – Sul em três momentos: os governos Jânio Quadros/João Goulart, Ernesto Geisel e Luís Inácio Lula da Silva. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

SANTOS, Leonor. Concepção e Implementação de um Programa de Tutoria: o “caso” da Licenciatura em Educação Básica na Universidade de Aveiro. **Atas do XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF “Tutoria e Mediação em Educação: novos desafios à investigação educacional”**. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa, de 21 a 23 de fevereiro de 2008.

SIMÃO VEIGA, Ana Margarida *et all*. Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, n.º 07, set./dez. 2008, p. 75 – 88.

VIDAL, Vinyet e DURAN, David. **Tutoria: aprendizagem entre iguais – da teoria à prática**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNILAB, **Programa Pulsar**. Resolução n.º 29/2014 – Dispõe sobre a criação e regulamentação do Programa Pulsar, de 25 de novembro de 2014.

UNILAB, **Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira**. Resolução Complementar n.º 2/2019/ Consuni, de 6 de junho de 2019.

5

OUTROS SENTIDOS PARA O FORTALECIMENTO DO CONHECIMENTO EM PESQUISA E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE CULTURA DIGITAL E MÍDIAS MÓVEIS

Fernanda Gerhardt de Barcelos

Cíntia Inês Boll

Wilsa Maria Ramos

Vladimir Pinheiro do Nascimento

RESUMO

Na sociedade da comunicação, assumimos que as inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade são essenciais para compreendermos o meio em que vivemos-pesquisamos e assim podermos atuar de forma mais eficaz na construção de novos contextos educativos. O desafio é compreender como a ciência e a tecnologia se articulam nas diferentes sociedades e como as forças sociais se movimentam nesse processo. No campo da educação e da pesquisa, faz-se necessário discutir a complexidade da natureza coletiva e colaborativa da aprendizagem, especialmente na graduação e na pós-graduação. Nesse cenário, apresentamos um relato reflexivo sobre os processos de educação e aprendizagem vivenciados em uma disciplina de pós-graduação intitulada *Seminário Avançado Cultura Digital e Mídias na Educação: por uma epistemologia ético-estética*, ofertada tanto para a educação presencial por um dos departamentos das

quatro universidades integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (UFRGS, FURG, UFSM e UNIPAMPA), quanto para estudantes de outras universidades ou até de outros Estados do Brasil. Convergindo estratégias para ambas as modalidades através das plataformas institucionais Moodle e MConf, a disciplina visava discutir sobre conceitos e perspectivas teóricas dos estudantes, capturando olhares e linguagens (não somente a textual) dos sentidos da pesquisa vivida pelos estudantes-professores-pesquisadores. Buscou-se também ampliar olhares sobre esse aparente fio conceitual que teima ainda em separar, no Brasil, as modalidades de educação entre presencial e a distância, e que de forma paradoxal uniu esses pesquisadores, oriundos de um país de dimensões continentais, com grandes riquezas culturais e carente de trocas de experiências, em especial nesse campo da formação de pesquisadores. Em termos de referenciais teóricos, a disciplina contemplou os fundamentos de Paulo Freire, especialmente o incentivo ao protagonismo necessário a um pesquisador; as ideias de Vygotsky sobre a constituição do sujeito social e a importância dos processos interativos; os autores Boll, Lemos, Bergson, Eco e Bakhtin, que lidam com singulares perspectivas ético-estéticas de leitura do mundo; bem como o antropólogo italiano Canevacci, que apresenta a discussão sobre o papel do atrator para o processo comunicativo em uma metrópole comunicacional. O artigo apresenta uma breve trajetória da Educação a Distância no Ensino Superior e na Pós-graduação no Brasil e, em seguida, o relato da experiência da disciplina e as possíveis reverberações no processo de formação do pesquisador na pós-graduação. Por fim, traz questões reflexivas sobre novas maneiras do fazer estudante-professor-pesquisador, para abrir outros sentidos no fortalecimento do conhecimento em pesquisa e educação.

Palavras-chave: Educação a distância. Pós-Graduação. Produção de sentidos. Atrator acadêmico.

INTRODUÇÃO

Na sociedade da comunicação, assumimos que as inter-relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade são essenciais para compreendermos o meio em que vivemos-pesquisamos e assim poderemos atuar de forma mais eficaz na construção de novos contextos educativos. O desafio é compreender como a ciência e a tecnologia se articulam nas diferentes sociedades e como as forças sociais se movimentam nesse processo. No campo da educação e da pesquisa, faz-se necessário discutir a complexidade da natureza coletiva e colaborativa da aprendizagem, especialmente na graduação e na pós-graduação.

Nesse cenário, apresentamos um relato reflexivo sobre os processos de educação e aprendizagem vivenciados em uma disciplina de pós-graduação intitulada *Seminário Avançado Cultura Digital e Mídias na Educação: por uma epistemologia ético-estética* ofertada tanto para a educação presencial por um dos departamentos das quatro universidades integrantes (UFRGS, FURG, UFSM e UNIPAMPA) do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde quanto para estudantes de outras universidades ou até de outros estados do Brasil.

A compreensão sobre as propostas relacionadas à modalidade de Educação a Distância (EAD) no Brasil, bem como sobre a expansão dessa modalidade, está diretamente vinculada a uma trajetória que acompanha esse processo de tentar aproximar tecnologias e educação através de políticas de fomento. Considerando este percurso construído e o fato de sermos um país de dimensões continentais, a EAD nas últimas duas décadas tem se fortalecido como uma alternativa para a formação e a expansão, especialmente da educação superior. Desta forma, iniciamos com um breve histórico sobre as políticas e programas para a ampliação da EAD no segmento da educação superior e na pós-graduação no país.

A EXPANSÃO DA EAD NO BRASIL

No Brasil, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente no artigo 80, fica evidenciada a oferta de cursos a distância, em seu *caput*, que afirma que o Poder Público “incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Além disso, em 1996 também foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED)¹⁸, que desenvolveu muitos programas, oportunizando não só a inserção das tecnologias nas escolas públicas brasileiras, mas também o incentivo à formação continuada de professores. No entanto, foi somente em 2005, através do Decreto n.º 5.622¹⁹, que a EAD como uma modalidade educacional foi regulamentada:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, Art.1.º)

Esse mesmo decreto também proveu instruções sobre o credenciamento para oferta de cursos e programas na Modalidade a Distância, vinculados à Especialização, Mestrado, Doutorado e Educação

18 Entre os diversos programas criados pela SEED, resalto biblioteca virtual; E-ProInfo; Programa Banda Larga nas Escolas; ProInfo Integrado; TV Escola; Sistema Universidade Aberta do Brasil; Portal do Professor; Programa Um Computador por Aluno – UCA. Em 2011, a SEED foi extinta e suas ações passaram para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

19 O Decreto n.º 5.622 revogou o Decreto n.º 2.494 de 10/02/98 e o Decreto n.º 2.561, de 27/04/1998.

Profissional Tecnológica de pós-graduação. E ainda, não menos importante, nesse mesmo ano de 2005 a SEED criou a Universidade Aberta do Brasil – UAB (oficializada pelo Decreto n.º 5.800, de 8 de junho de 2006) –, tendo por finalidade fortalecer:

[...] o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, **com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.** (BRASIL, 2006, Art.1.º, grifo nosso)

Desde então o anseio pela expansão da EAD como forma de possibilitar o acesso e a permanência dos estudantes não só da graduação, mas também da pós-graduação, inclusive como formação em serviço, apresentou outros desafios, entre eles a necessidade de instalação de infraestrutura e de recursos humanos que compartilhassem das mesmas premissas. Algumas ações de impacto foram consolidadas nesse período. Em 2010, foi aprovado e recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o primeiro curso de mestrado semipresencial, o Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT).

Em 2017, a legislação que regulamenta a Educação a Distância (EAD) foi novamente atualizada com o Decreto n.º 9.057/2017. Esse decreto tornou viável a ampliação da oferta de cursos superiores e de pós-graduação a distância, possibilitando o credenciamento de instituições na modalidade EAD, sem exigir que as mesmas estejam credenciadas para oferta presencial. As instituições poderiam oferecer apenas cursos a distância sem a oferta obrigatória destes cursos na modalidade presencial.

Em 2018, também foram ampliadas as formas de oferta da EAD e autorizada a oferta da modalidade EAD para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Através da Portaria n.º 1.428 de 2019, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram autorizadas a ampliar

para 40% a carga horária de EAD em cursos presenciais de graduação. Portanto, foi somente a partir de 2019 que a ampliação de 20% para 40% da educação a distância em alguns cursos presenciais se consolidou.

Cabe ainda ressaltar que a presença da EAD contribui significativamente para o alcance de várias metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Em especial as metas 13 e 14, que tratam respectivamente sobre elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo de professores em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior e sobre elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A seguir apresentamos o relato de experiência de uma disciplina oferecida na modalidade a distância em um curso de pós-graduação para mestrandos e doutorandos fisicamente localizados em cidades como Porto Alegre, Brasília e Recife, a partir da análise ampliada das atividades, resultados das atividades e reflexões dos próprios estudantes.

A EAD NA PÓS-GRADUAÇÃO: outros sentidos

Segundo LEMOS (2009), os dispositivos móveis proporcionam não só outras relações entre sociedade e cultura, mas especialmente novas formas de relação entre comunicação e mídia, entre modos de produção e de compartilhamento da informação e do conhecimento. Neste contexto, ao se discutir o caráter pedagógico das disciplinas de um curso presencial oferecidas na EAD, é fundamental repensar não só nas parcerias possíveis entre pesquisadores e suas instituições, mas também nas redes de colaboração e de cooperação possíveis entre os próprios estudantes, pois “a dimensão da mobilidade comunicacional desloca não só objetos e corpos, como também pensamentos e fluxos comunicativos em rede”. Nessa perspectiva foi planejada a disciplina de *Seminário Avançado Cultura Digital e Mídias na Educação: por uma*

epistemologia ético-estética para mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O planejamento pedagógico por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da disciplina constituiu-se como uma alternativa viável em virtude das características do Programa de Pós-Graduação que visa acompanhar os estudantes desde os mais próximos até os mais distantes, que moram e trabalham em diferentes regiões do país, especialmente o Nordeste e o Centro-Oeste. A oferta ocorreu no primeiro semestre de 2019, ancorada em um AVA institucional, a fim de favorecer a sinergia entre as modalidades presencial e a distância, potencializando a discussão das mídias na produção e na circulação das informações e formas do fazer/ser pesquisador. O conjunto de atividades de estudo e aprendizagem procurou favorecer a troca de experiências entre os participantes e a potencialidade criadora de cada mestrando e doutorando.

Convergingo estratégias para ambas as modalidades, a disciplina oportunizava discutir e refletir sobre conceitos e ideias teóricas, visando capturar sentidos e expressões, entrecruzando linguagens que não somente textuais. Buscou-se também ampliar olhares sobre esses tempos de culturas digitais e de mídias móveis que borram cada dia mais o aparente fio conceitual que separa as modalidades presencial e a distância, e que, de forma paradoxal, unia especialmente esses pesquisadores em formação.

O Seminário utilizou o Moodle e o MConf²⁰, proporcionando aos estudantes o registro, a partir de estudos sobre Cultura Digital e Mídias Móveis, de seus debates em fóruns assíncronos e videoaulas

20 O Moodle (<https://moodle.ufrgs.br/login/login.php>) e o Mconf (<https://mconf.ufrgs.br/>) são Ambientes Virtuais de Aprendizagem institucionais disponibilizados para acompanhamento pedagógico. Ambos, como sistemas baseados em software livre, sendo o primeiro com caráter de ambiente virtual de aprendizagem e o segundo com caráter de videoconferência, síncrona ou não, interoperam em computadores e

síncronas. Estudos sobre as implicações e intervenções em contexto de suas pesquisas, com foco na educação-formação e produção de saberes entre mídias e circulação das informações em linguagens textuais, sonoras e visuais buscou fortalecer outras potências do fazer/ser pesquisador como veremos a seguir.

A disciplina contemplou os fundamentos de Paulo Freire, especialmente o incentivo ao protagonismo necessário a um pesquisador; as ideias de Vygotsky sobre a constituição do sujeito social e a importância dos processos interativos; os autores Boll, Lemos, Bergson, Eco e Bakhtin, que lidam com singulares perspectivas ético-estéticas de leitura do mundo; bem como o antropólogo italiano Canevacci, que apresenta a discussão sobre o papel do ator para o processo comunicativo em uma metrópole comunicacional.

As propostas inovadoras podem ser criadas utilizando-se as diferentes mídias que capturam formas de viver e de sentir o cotidiano, que podem também estar implicadas diretamente à pesquisa que se desenvolve enquanto mestrando e doutorando. Mais do que letras, registros em uma linguagem “tipicamente” acadêmica, é possível entrecruzar múltiplas linguagens como parte de um contexto pesquisador, inclusive aquelas que não mais existem além de memórias do próprio pesquisador. Ao (re)conhecer outras formas de implicar a “sua” pesquisa, outras possibilidades de escolhas que fazem parte agora de um estudo, uma dúvida, um desejo de pesquisa que já existia “em potência” antes de “ser acadêmica”, o desassossego foi gerado a partir das leituras e estudos feitos frente àquilo que agora parece se apresentar como “novo”, mas que sempre existiu enquanto “vida” de uma pesquisa que agora “existe academicamente”, ou seja, é vivida e sentida academicamente neste momento pelo mestrando e doutorando.

dispositivos móveis conectados à web. A autenticação em ambos se dá via cadastro aos externos e via *login* e senha aos vinculados à UFRGS.

Considerando que, à medida que o pesquisador pesquisa ele se inventa, ele “se” traz consigo “para o” conhecimento de mundo agora acadêmico, de um contexto no qual ele esteve e está implicado, agindo em seus saberes que não só das letras, dos autores, mas de si. Nesse sentido, é indispensável que o ambiente pesquisador de um AVA institucional, especialmente um que comporte inserção de variadas mídias (textuais, visuais e sonoras), se apresente como um espaço em que as vozes e suas linguagens possam ser escutadas e respeitadas, onde o diálogo e a troca de si na relação com os outros nessa composição se fortaleçam através das leituras e dos debates propostos.

Na disciplina, portanto, através do Moodle e do MConf, foi possibilitado aos mestrandos e doutorandos estudos teóricos ancorados não só em suas atuais pesquisas, mas também aos conhecimentos prévios seus e de seus colegas, e o quanto isso repercutiu significativamente na escolha da pesquisa de cada um e na produção de sua identidade pesquisadora. Para Hall (2005), é indispensável entender que a ideia de um ser estático, único, não existe:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia ao invés disso à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p.13)

Neste sentido da não possibilidade do uno, foi necessário também rever essas relações de vidas vividas, de ser pesquisador, mas também ser fluido, em movimento dialógico. Paulo Freire (2010) apresentou, entre outros legados, a educação como possibilitadora da interatividade, da presença e do diálogo na construção do conhecimento.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o 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 ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. É um ato de criação (Freire, 2010, p. 91).

Para Vygotsky (1991), a aprendizagem e o desenvolvimento humano são processos socialmente construídos através da participação ativa dos indivíduos, do diálogo interativo, onde ocorrem as trocas simbólicas, negociações de sentidos e significados por meio da linguagem e a colaboração entre os diferentes atores na constituição da subjetividade social e individual. Portanto, na atualidade, pensar na construção do conhecimento implica em pensar nas interações síncronas e assíncronas que ampliam e ressignificam as experiências e discussões.

A EAD possibilitou, através dessa experiência síncrona-assíncrona, o encarnar pedagógico da potência criadora oferecida pelos AVAS institucionais tais como o Moodle e o MConf. Na vida e especialmente na educação, esse diálogo acadêmico configurou o caminho pelo qual foi possível promover a significação da existência, da relação de saberes em direção ao respeito e às histórias, culturas, valores. Enquanto pesquisadores e estudantes de uma disciplina de pós-graduação, os estudantes foram apresentando e expondo contextos, indicados em suas escolhas de pesquisa, trilhados no percurso da ação e em diálogo constante entre si e o contexto desse entorno da pesquisa que nem sempre é configurado como parte essencial dela. Neste sentido democratizou-se saberes e culturas, desenraizando a ideia de um saber mais e um saber menos, um saber acadêmico e um saber não acadêmico, reconhecendo-se como pesquisador embebido por aprendizagens “em qualquer lugar e em qualquer tempo”, onde mais do que ler letras foi sempre preciso ler sentidos, promover sentidos em suas pesquisas, para que, para quem e por que fazê-las. Foi preciso escolher seus atratores, conhecendo-os em si e em seus autores, como pressupostos éticos e estéticos para então se fazer parcerias e dialogar academicamente. Assim, pautou-se desde diálogos em tempos de fluidez e cultura digital

e mídias móveis até a si enquanto pesquisador que passa a ver “sua” pesquisa na relação com a vida, sua e de sua comunidade. E nas escolhas de seus atratores, de seus conceitos e autores tal qual a “duração” que Bergson tanto anunciou em seus escritos.

Entre as inúmeras discussões propostas ao longo da disciplina ressaltamos, por fim, a reflexão sobre o papel do atrator na pesquisa. Para Canevacci (2008), os atratores cativam o olhar e reforçam significados e sentidos. Os atratores refletem o tempo e os interesses que as sociedades estão sinalizando: temos atratores ao nosso redor todos os dias, nas ruas das cidades (por isso ele cunha o conceito de “metrópoles comunicacionais”), nas paredes das salas, nos livros de nossa estante e nas nossas próprias pesquisas, especialmente nas escolhas teóricas e conceitos nelas utilizados.

Assim, a proposta de dialogia no percurso da disciplina, transitou para além de letras e livros e serviu como alavanca para proporcionar reflexões sobre o modo em que atribuímos sentidos às informações redigidas academicamente em nossas pesquisas. E, também, com o apoio de ECO, de que todo conhecimento pode ser interpretado e superinterpretado, nada é indiscutível, existem diferentes possibilidades explicativas para um pretense-mesmo fato:

Ensinar ciências não deve ter como meta apresentar aos alunos os produtos da ciência como saberes acabados, definitivos ...Pelo contrário, a ciência deve ser ensinada como um saber histórico e provisório, tentando fazer com que os alunos participem, de algum modo, no processo de elaboração do conhecimento científico, com suas dúvidas e incertezas, e isso também requer deles uma forma de abordar o aprendizado como um processo construtivo, de busca de significados e de interpretação, em vez de reduzir a aprendizagem a um processo repetitivo ou de reprodução de conhecimentos pré-cozidos, prontos para o consumo. (POZO, CRESPO, 2009. p. 21)

ATRADORES ACADÊMICOS: fixar e manter a atenção

Temos na educação, especialmente em tempos de culturas digitais e mídias móveis, outros tempos e espaços que se interconectam, se aproximam e possibilitam aprendizagens. Somos parte de uma coletividade marcada pela necessidade de aprender, de conhecer, e as tecnologias sociais se apresentam em suas múltiplas plataformas comunicativas também e especialmente na educação superior, na pós-graduação. É possível afirmar que os pesquisadores (mestrandos e doutorandos de áreas diversas) compartilharam suas estéticas de pesquisa através de outras linguagens especialmente pela possibilidade oferecida pelo Moodle e pelo MConf, compartilhando textualidades em imagens, sons e textos, mas também e especialmente perspectivas éticas-estéticas de “suas” pesquisas implicadas àquelas escolhas.

Durante o *workshop* final da disciplina composto pela apresentação de um vídeo²¹ criado por cada mestrando e doutorando, em que não só os três principais autores estudados, Bergson, Eco e Canevacci, mas também seu tema de pesquisa deveria estar claramente implicado em atradores. Pode-se perceber que não houve apenas um processo de criação, mas, um processo de convergência entre as leituras singularizadas e subjetivadas de cada um na interação com sua pesquisa.

Bakhtin (2009) nos remete à ideia de que o conhecimento está situado na interação cotidiana, na troca e na transformação dos enunciados. No entendimento que o conhecimento se constrói o tempo todo, e não apenas nos momentos em que há uma situação de

21 A atividade final consiste em preparar uma apresentação audiovisual (contendo som, texto e imagem), considerando todas as obras estudadas e o tema de pesquisa, com apresentação das referências. Em até 10 minutos, incluídos uma fala, caso se deseje, o trabalho será apresentado e avaliado através de uma ficha, a ser entregue no dia do *workshop*, pela professora e pelos colegas. Na confluência de todas as avaliações, será emitido o conceito de cada um na disciplina. Por fim, depois da apresentação, o trabalho deverá ser publicado no espaço virtual (Moodle), em link externo, de forma que todos tenham acesso a todos os trabalhos finais.

educação mais formal registrada no Moodle ou no MConf, foi possível considerar que a própria pesquisa existe-existiu enquanto duração. Nessa perspectiva, Bergson nos ajudou a pensar que:

A linha que medimos é imóvel, o tempo é mobilidade. A linha é algo já feito, o tempo aquilo que se faz e, mesmo, aquilo que faz de modo que tudo se faça. A medida do tempo nunca versa sobre a duração enquanto duração; contamos apenas um certo número de extremidades de intervalos ou de momentos, isto é, em suma, paradas virtuais do tempo. (BERGSON,2006, p.5)

A percepção do tempo pelo pesquisador se espalhou para além dos textos acadêmicos, para além de uma linha divisória do que diz “agora sou pesquisador pois que agora estou mestrando e doutorando”. As linhas divisórias de uma modalidade presencial ou de uma modalidade a distância, de uma linha pesquisadora e de outra não-pesquisadora, de uma linha acadêmica e de uma linha não acadêmica foram significadas pela medida de um tempo que dura, que se concentra em um pensar-fazer ciência em tempos de metrópole comunicacional, em tempos de atratores. Em tempos em que as próprias tecnologias tornam-se ainda marcadas pelo tempo que não cessa, tempo em que não se esgotam as buscas pelas informações no desejo de conhecimento em tempos de cultura digital. É preciso obrigar-se pela singularidade de olhares pesquisadores de si para o mundo e que, somente nos momentos de paradas impostos pelo cronograma das produções da disciplina e das pesquisas, uma linha ética-esteticamente é produzida para ser apreciada em uma extremidade intervalada da dissertação ou da tese.

Ao longo da disciplina foi possível contemplar essas paradas de tempo de cada pesquisador, na medida em que foram feitas produções pontuais registradas no Moodle, baseadas nas discussões vividas, sendo possível identificar a multiplicidade dos olhares de cada um nessa

extremidade intervalada de um tempo que não para, mas que pode ser parado virtualmente. Assim como Canevacci (2009), que afirma que a atitude interativa na produção de textos midiáticos possibilita uma típica coparticipação sensorial e multissensorial nesses tempos de Cultura Digital, enxergar o trabalho do outro pesquisador e dialogar com ele em uma intencionalidade estética, (que na cultura digital é encarnada pela palavra/texto/obra), é produzir sentidos dialógicos comunicativos em uma parada virtual do tempo, singularizando a própria pesquisa em formação/criação.

Assim, o tempo foi “capturado” em suas paradas provocadas pelo nosso desejo de sua imobilidade pois que é “a fixidez que nossa inteligência procura; ela se pergunta onde o móvel está, onde o móvel estará, por onde o móvel passa” (BERGSON, 2006, p.8). E, segundo Boll (2013), as tecnologias (i)móveis são nossa linha provocadora de paradas virtuais no tempo enunciadas em direção aos “outros”, tecnologias que versam sobre sons, textos, imagens. Nesse desejo comunicativo, imobilizado em um dispositivo móvel, a individualidade pesquisadora se multiplicou intercambiando informações pessoais, conteúdos, produtos e mercadorias, customizando escolhas “nessa individualidade multiplicada e próxima à linguagem típica do jovem contemporâneo, um universo ali conectado e aparentemente inexistente” (BOLL, 2013).

Enquanto desejo comunicativo, falar de si para si, de sua pesquisa para “sua” pesquisa, promoveu encontros e fortaleceu sentidos em busca do próprio sentido de fazer pesquisa. Bakhtin (2000) considera que só há composição estética quando todos os participantes e componentes de uma enunciação, materiais e imateriais estão envolvidos e servindo de inspiração. Nesse viés, reconhecer as leituras e discussões como possibilitadoras de ampliação dos olhares sobre os próprios atratores que escolhermos para registrar esteticamente em nossos textos é também fortalecer a própria pesquisa.

Para Boll (2013), os dispositivos maquínicos, as mídias móveis, versam a técnica sobre a nossa ideologia sendo ela, a ideologia, que

demanda nosso olhar e não a tecnologia. O atrator visa, portanto, captar a atenção dos leitores e, a partir disso, através dos conhecimentos prévios que cada um possui, propor múltiplas interpretações, tornando-se elementos indispensáveis para a construção do conhecimento e da pesquisa, pois é o conceito, ou os conceitos dispostos em dissertações e teses que fixa olhares. Refletir sobre como ocorrem as escolhas frente à gama de produções que se tem acesso, compreender o porquê da escolha de um texto ou artigo em detrimento de tantos outros é fundamental para que o intervalar do tempo concentrado nos textos acadêmicos se signifique. Por isso, cada leitura, cada observação de uma obra, cada escrita é sempre uma outra chance de intensificar o já conhecido ou potencializar um outro sentido da e na pesquisa.

Canevacci, nesse sentido, instigou a reflexão acerca dos atratores que se encontram nas mais diversas obras, sejam elas como apelo visual ou como escrito. Para ele, a cidade se comunica através de suas cores e formas, assim como, nossos corpos se expressam de formas particulares, mais ou menos atrativas aos olhares que nos olham e nos cercam. Esse fator de atração se reflete inclusive nos corpos, sedentos por atenção, especialmente comum em um momento que valoriza a *selfie* e a vida compartilhada na rede digital. Tatuagens, *piercings*, roupas, maquiagens, refletem e atraem de forma individualizada, como os atratores que discutimos em nossa disciplina, para um intervalar acadêmico de uma dissertação e de uma tese. Compartilhar essas leituras com pesquisadores de diferentes lugares através da disciplina fez promover outras formas de fortalecer as pesquisas, os autores e conceitos, identificando, sensivelmente, os próprios atratores nessa relação, enquanto cuidados naquilo que emerge textualmente atizando o nosso leitor modelo (ECO,2005). Em outras palavras, é preciso conhecer os significados e sentidos dos outros pesquisadores que, como nós, pesquisam os mesmos assuntos acadêmicos para que o agora por nós definido como atrator acadêmico, ou melhor, os conceitos escolhidos para uso em nossos textos, de fato, cativem o olhar e provoquem o

desejo do leitor, ou melhor, de todos envolvidos de uma forma ou de outra, de interpretar-dialogarem com nossas pesquisas.

Para Umberto Eco (2005), o leitor é parte fundamental do processo de construção de sentido, de significação de um texto, pois o texto requer que o leitor acesse os seus vários significados e decodifique as diversas possibilidades de interpretação, preenchendo os espaços “em aberto” para dar sentidos ao que lê, vê e ouve. As ponderações sobre a superinterpretação e os atratores acadêmicos vividos na disciplina apresentaram outras possibilidades expressivas de construção não só do próprio processo-retrocesso de pesquisa, mas também de sua textualidade, de seu comprometimento ético-estético com a escrita. Como pesquisadores, foi possível perceber na fala dos estudantes, ao final da disciplina, o quanto na escrita dos seus resumos, das suas palavras-chave, é urgente fazerem registros enquanto atratores acadêmicos que possam capturar os leitores modelos a investirem na leitura e na interpretação da mensagem em que a própria pesquisa faça-se interpretar, transitando entre os espaços abertos e os espaços intervalados possíveis, sem perder a sensibilidade de um fluxo vivido intensamente pelos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BERGSON, H. **O Pensamento e o Movente**: ensaios e conferências. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BOLL, C.I. **A Enunciação Estética Juvenil em Vídeos Escolares no Youtube**. Tese de Doutorado. UFRGS-PPGEDU. 2013.
- BRASIL. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.
- BRASIL. **Decreto n.º 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 14 jan. 2020.
- CANEVACCI, M. **Fetichismos Visuais: corpos eróticos e metrópole comunicacional**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- ECO, U. **Interpretação e Superinterpretação**. São Paulo: Martins Fonte, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- HALL, S. **A identidade cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Museu da República, 2005.
- LEMONS, A.; JOSGRILBERG, F. **Comunicação e Mobilidade**. Aspectos Socioculturais das Tecnologias Móveis no Brasil. Salvador: Edufba. 2009.
- PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação a Distância. <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12928>. Acesso em: 14 jan. 2020.

POZO, J.I.; ALDAMA, C. A mudança nas formas de ensinar e aprender na era digital. Revista Pátio, n. 19, dez. 2013. Disponível em: <http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/9903/a-mudanca-nas-formas-de-ensinar-e-aprender-na-era-digital.aspx>

ROESLER, V.; CECAGNO, F.; DARONCO, L.C.; MARINS, A. Mconf: sistema de multiconferência escalável e interoperável web e dispositivos móveis. *In: Tecnologias da Informação e Comunicação na América Latina*, 2012, Lima. TICAL 2012.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VYGOTSKY, L. S. et al. Psicologia e Pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991.

6

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: experiências interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia

*Gabriela Rodella de Oliveira
Janaina Zito Losada*

RESUMO

O Ministério da Educação (MEC) lançou em 2018 o Programa de Residência Pedagógica (RP), com o objetivo de qualificar a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores do ensino básico. Com a distribuição de bolsas para licenciandos, professores e docentes universitários, o referido Programa exigiu que as Universidades submetessem projetos que fossem desenvolvidos nas escolas ao longo de 18 meses, com carga de 440 horas. A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), fundada como Universidade popular nas bases do que preconizou Anísio Teixeira, oferece cinco cursos de Licenciatura Interdisciplinar (LI): Ciências Humanas e Sociais; Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática e Computação; e Artes. Assim, seu projeto de RP organizou-se multi e interdisciplinarmente, articulando estudantes de todas as licenciaturas, estruturando-se em três núcleos, um em cada *campus* (Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas). Da perspectiva da coordenação institucional do projeto, este artigo apresenta uma reflexão sobre a colocação em prática das grandes três etapas (ambientação; planejamento e intervenção; avaliação e socialização) de implantação do Programa, pontuando problemas enfrentados e resultados alcançados. Dentre os pontos principais,

destacam-se: quais as diferenças entre o estágio supervisionado regular e a RP; os níveis de engajamento de licenciandos, professores da rede básica e docentes universitários no projeto; e a importância da interdisciplinaridade na formação dos licenciandos.

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores. Programa de Residência Pedagógica. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

O Ministério da Educação (MEC) lançou em 2018, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Programa de Residência Pedagógica (RP), com o objetivo de qualificar a formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores do ensino básico. Com a distribuição de bolsas para licenciandos, professores da rede pública e docentes universitários, o referido Programa exigiu que as Universidades submetessem projetos que fossem desenvolvidos nas escolas ao longo de 18 meses, de agosto de 2018 a janeiro de 2020, com carga horária de 440 horas, sendo 100 destas obrigatoriamente de regência. Tratou-se de projeto-piloto.

O modelo de universidade proposto pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), prenunciado por Anísio Teixeira (1968) em sua proposta de universidade popular, ofereceu desde o início da implementação da universidade a possibilidade de experimentação tanto de inovações como do tradicional, proveniente da cultura popular. No que tange à formação de professores, a universidade oferece cinco cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LI), com viés interdisciplinar, interepistêmico e intercultural: Ciências Humanas e Sociais; Linguagens; Ciências da Natureza; Matemática e Computação; e Artes. Nos Projetos Pedagógicos de Cursos das cinco Lis, pressupõe-se a noção de interdisciplinaridade (FIORIN, 2008; JAPIASSU, 1996) como interação entre duas ou mais disciplinas, podendo compreender

desde a simples comunicação até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia, dos dados de investigação e do ensino destas. No projeto dos ciclos acadêmicos previsto no Plano Orientador da UFSB (2014) para a graduação, está prevista uma residência na qual os licenciandos possam ter experiências que os insiram em suas futuras vidas profissionais. Um dos objetivos da proposta é criar condições para que o residente vivencie oficinas que mesclm saberes acadêmicos com populares, conhecimentos teóricos com experiências práticas, situações ideais com vida cotidiana, professores universitários com sujeitos detentores de saberes não acadêmicos, de forma a promover uma verdadeira imersão cultural nas diferentes comunidades que fazem parte do projeto.

No Plano Orientador (2014), idealiza-se uma universidade capilarizada por Colégios Universitários (CUNI) da Rede Anísio Teixeira, salas da universidade que funcionem em instalações da rede estadual de ensino médio, atendendo a localidades com mais de 20 mil habitantes e com mais de 300 egressos do ensino médio, em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e comunidades quilombolas. Os CUNIs exercem o duplo papel de propagar os conhecimentos universitários, multiplicando o número de estudantes atendidos pela universidade, e de criar polos de inclusão de comunidades historicamente excluídas. Também fazem parte da proposta os Complexos Integrados de Educação (CIE), conglomerados educativos criados para o desenvolvimento de uma relação sistêmica entre escola básica e ensino superior. Desde janeiro de 2016, a partir de convênio firmado entre a universidade e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), os CIEs dos quais a UFSB faz parte têm sido, preferencialmente, o espaço de estágio para licenciandos da universidade. Essas escolas integrais de tempo integral (Ensino Médio) foram pensadas como espaçotempo privilegiados para a circulação desierarquizada de estudantes da universidade e das escolas, de professores da universidade e das escolas, de profissionais da educação, intelectuais, artistas, mestres tradicionais e indivíduos da

comunidade empenhados em práticas educativas e/ou em ações para a formação de professores, tanto das escolas como dos licenciandos.

Por essas razões, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFSB submetido à Capes articulou-se de maneira orgânica e multidisciplinar, para abranger estudantes de todas as LIs, estruturando-se a partir de três núcleos, um em cada *campus*: Campus Jorge Amado (CJA), em Itabuna; Campus Sosígenes Costa (CSC), em Porto Seguro; e Campus Paulo Freire (CPF), em Teixeira de Freitas. Cada um desses núcleos propõe eixos temáticos/residências pedagógicas interdisciplinares abrangentes o suficiente para abarcar residentes de todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, considerando a proposta da formação do professor-pesquisador por meio de uma abordagem etnográfica e de um processo de imersão que concebe a formação e a residência do estudante como convivência com os hábitos, as crenças e a cultura, preparando o sujeito para intervenções que vão além de uma simples análise teórica de contextos e/ou de conteúdo, pois inseridas na complexidade das relações humanas. É preciso ressaltar ainda que a UFSB desenvolve suas atividades em um território de extrema vulnerabilidade social, constituído por extensa área com uma população de 1.520.037 habitantes (Censo, 2010) e 48 municípios, cuja maior parte é de pequeno porte. Trata-se de uma região com elevados níveis de desigualdade social, marcada pela presença da violência no campo e na cidade, bem como pela precariedade da formação para o trabalho e pela oferta restrita de empregos. Para uma maior cobertura do território, o Projeto de Residência Pedagógica também foi desenvolvido nas cidades de Itamaraju e Caravelas (próximas a Teixeira de Freitas) e Coaraci (próxima a Itabuna), tendo sido baseado nas cidades-sede dos três *campi*.

O PROJETO: objetivos, etapas e metodologias

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFSB teve, como objetivo geral, aperfeiçoar a formação dos estudantes de seus cursos de Licenciatura, possibilitando a experiência da relação entre teoria e prática de forma ativa, com vistas ao exercício de uma prática profissional solidária. Pretendeu-se que tal prática se baseasse na ação-reflexão-ação, e que partisse da investigação de políticas públicas educacionais, da reflexão sobre as relações de ensino-aprendizagem, e do planejamento e utilização de metodologias ativas e de pedagogias inovadoras, tendo-se como base uma educação interdisciplinar. Esse objetivo geral converge para o que preconizam as competências também gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definem como meta a formação de cidadãos que valorizem conhecimentos historicamente construídos; exercitem a curiosidade investigativa; reconheçam e valorizem a diversidade cultural e os saberes populares; tenham literacia em diferentes linguagens, inclusive nas digitais; apresentem valores éticos em relação aos outros, ao ambiente e a si mesmos; reconheçam as questões emocionais em si e no outro; e busquem autonomia para si mesmos e para os sujeitos sociais.

Já dentre os objetivos específicos propostos pelo projeto, enumeraram-se:

- promover a apropriação analítica e crítica da BNCC nos seus princípios e fundamentos;
- ensinar o domínio do conhecimento do conteúdo curricular e do conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino-aprendizagem;
- desenvolver atividades que envolvam as competências, os conteúdos das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo previstos na BNCC, criando e colocando em prática sequências didáticas, oficinas, planos de aula, problematização e avaliação de

materiais didáticos e outras tantas ações pedagógicas dentro das comunidades escolares em que as residências foram desenvolvidas;

- pensar a educação tendo como base teórica a interdisciplinaridade e a complexidade, por meio da proposição de projetos temáticos;

- reconhecer, investigar, produzir e divulgar os saberes populares da comunidade como forma de conhecimento;

- desenvolver e concretizar princípios, tais como: diálogo, transformação social, solidariedade e igualdade de diferenças;

- construir relações solidárias e igualitárias por meio da criação de sentidos pessoais e sociais guiados pelos princípios da igualdade e solidariedade;

- compreender a residência como o espaço de interação entre universidade, escola-campo e comunidade, envolvendo residentes, estudantes da escola, seus professores e gestores, e docentes universitários, tendo em vista a compreensão das diferentes dimensões no estudo da prática escolar e comunitária cotidiana: a) dimensão organizacional; b) pedagógica; e c) sociopolítica e cultural.

Para se atingir tais objetivos, elaborou-se o cronograma abaixo, do qual faltava apenas cumprir a última etapa, cuja finalização estava prevista para janeiro de 2020:

1. Formação da equipe e planejamento - 14/08/2018 a 09/10/2018

Preparação de residentes e preceptores por meio de cinco encontros com atividades, rodas de conversa, dinâmicas de grupo, metodologias ativas e atividades programadas via Moodle.

2. Ambientação e observação - 10/10/2018 a 31/01/2019

Acolhida dos residentes na comunidade escolar e entorno, orientada pelo preceptor, com apoio da equipe da RP e da escola; observação participativa nas atividades da comunidade.

3. Desenvolvimento de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas - 01/02/2019 a 31/07/2019

Colocação em prática de técnicas aprendidas na etapa 1 por meio da experimentação supervisionada; planejamento dos Projetos de Intervenção criados sob orientação do preceptor e do orientador.

4. Acompanhamento - 01/08/2019 a 31/10/2019

Colocação em prática dos Projetos de Intervenção.

5. Socialização e avaliação - 01/11/2019 a 31/01/2020

Escrita de relatório de atividades e observações, bem como partilha dos resultados com residentes e a comunidade na escola-campo, e socialização na comunidade acadêmica em evento específico.

Como ponto de partida, procedeu-se a um levantamento das demandas das escolas, secretarias municipais e Núcleos Territoriais estaduais da região. No âmbito do Estado da Bahia, a organização curricular proposta para o ensino médio é orientada pela BNCC, abrangendo as quatro áreas do conhecimento, nelas incluídos os componentes curriculares para ensino médio definidos tanto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), quanto nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos; Matemática; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Fica sob a responsabilidade de cada sistema de ensino e instituição escolar construir a parte diversificada, em complementação à BNCC, considerando as singularidades regionais e locais. Estas dimensões devem entrecruzar, a princípio, todos os tempos e espaços curriculares constituintes das trajetórias escolares.

Uma primeira demanda identificada nas escolas da região foi relativa às proposições para aplicabilidade da Lei n.º 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. As orientações para se trabalhar a parte curricular diversificada ressaltam a importância de serem consideradas a forte presença da população afrodescendente no território e destacam o fortalecimento da identidade negra como base do princípio formativo e como forma de potencializar

a cultura afro-brasileira e indígena. Contudo, muito embora a Lei n.º 10.639/2003 estabeleça a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no Brasil, não existem, para além de orientações curriculares, acompanhamentos e avaliações acerca da aplicabilidade do texto legal nas práticas curriculares das escolas. Uma segunda demanda diz respeito à preservação do meio ambiente. A região do extremo sul da Bahia é uma das que mais sentem a mudança do clima no Brasil e sofrerá com seus impactos em diversas dimensões. Para além da mitigação dessas consequências, uma adaptação a essa nova realidade pressupõe conhecerem-se os níveis de vulnerabilidade da região através de mapeamento de seus indicadores, englobando questões relativas às ciências, à matemática, à linguagem, à história, desenvolvido por meio de um trabalho interdisciplinar de pesquisa e ação. Outra demanda é relativa ao acesso a novas metodologias de ensino-aprendizagem e de gestão (aprendizagem por projetos interdisciplinares, metodologias ativas, aulas dialógicas, ensino híbrido, sala de aula invertida, círculos de cultura, gestão participativa etc.), entendidas como fundamentais para a garantia de um ensino integral em tempo integral de qualidade, caso de algumas escolas de ensino médio da região. E uma última demanda identificada trata da necessária integração das novas tecnologias ao cotidiano escolar, com suas potencialidades e desafios, estruturando-se em propostas curriculares interdisciplinares.

Para dar conta de tais demandas, foram estruturadas oficinas preparatórias de formação para a imersão e observação dos fatores socioculturais presentes no cotidiano da instituição escolar e na comunidade. Essas oficinas tiveram como foco questões de envolvimento e relacionamento comunitário, oferecendo ferramentas e considerando diferentes abordagens metodológicas. Empatia, oratória, dinâmicas de grupo, jogos cooperativos, rodas de conversa, observação participativa, pesquisa-ação, proatividade são exemplos de ferramentas utilizadas para a produção de trabalho e atuação em campo. As oficinas de formação variaram de *campus* para *campus*, pois foram pautadas

por necessidades específicas de cada núcleo e pela disponibilidade dos docentes orientadores e colaboradores. A título de exemplo, no núcleo CPF, as oficinas formativas da primeira etapa do projeto versaram sobre: 1) Educação prussiana *versus* educação emancipadora: o que se espera da Residência Pedagógica por Imersão Comunitária?; 2) BNCC – competências e habilidades; 3) Aprendizagem por Projetos; 4) Metodologias ativas; e 5) Gestão compartilhada. Em outros *campi*, houve variações, como a inserção de oficina sobre PBL – Aprendizagem Baseada em Problemas –, oficina de Artes – Desenho, corpo & coletivo –, oficina de Análise fílmica em sala de aula, ou ainda oficina sobre tecnologias móveis, aplicativos e as redes sociais na aprendizagem por projetos, entre outras.

Na sequência, houve uma etapa de ambientação. A abordagem etnográfica, que permite o estudo da cultura e da sociedade por meio de diferentes técnicas de coleta e produção de dados sobre valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social, foi a base teórica para a ambientação dos residentes na escola e em sala de aula. Partiu-se da indissociabilidade entre teoria e prática, o que possibilitou aos residentes, professores preceptores (das escolas) e docentes orientadores (da universidade) vivenciarem uma interação constante entre pesquisadores e sujeitos participantes do projeto. Destacou-se, nesse momento, uma preocupação com o significado do comportamento e das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no grupo social (ANDRÉ, 2012) engajado na RP. Ao longo dessa etapa, os estudantes produziram um Diário de Bordo (CAÑETE, 2010), atualizado para a gestão e o registro de suas atividades e para que servisse como instrumento de avaliação e acompanhamento dos preceptores e orientadores. Tratou-se de coletânea reflexiva das percepções do residente relativas aos momentos de sua vivência na escola, que abrangeram relatos, depoimentos, mapas mentais e conceituais, registros fotográficos e fílmicos, análises críticas, trechos de materiais etc. Foi possível realizar tal registro em diversos tipos de mídia, desde um

caderno até um blog, por exemplo, o que efetivamente aconteceu (um dos residentes criou um perfil no *Instagram* para registrar suas atividades: “Residente Ivo”; outros criaram blogs onde relataram suas experiências; outros ainda criaram blogs para as escolas em que desenvolveram a residência e nele inseriram também os relatos de suas ações). As estratégias de coleta e análise de dados foram pensadas considerando-se o envolvimento do grupo social e seu desejo de produzir saberes sobre suas experiências, vivências, dificuldades e problemas. Buscou-se, desse modo, a participação efetiva dos interessados, o que se traduziu na construção de planos de trabalho abertos e flexíveis.

Após a realização da primeira etapa, a discussão dos resultados foi coletiva, ocorrida no I Seminário de Avaliação da Residência Pedagógica da UFSB, no Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro, ao longo dos dias 13 e 14 de fevereiro de 2019. O Seminário teve como perspectiva a criação de estratégias para resolver problemas identificados e alterar processos, buscando promover a “descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2012). Um fator importante foi o apoio da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica no que tange ao transporte para que os participantes pudessem se encontrar presencialmente e debater o desenvolvimento dos trabalhos em conjunto. As comparações das ações que tomavam forma em cada um dos núcleos/*campi* naquele momento levaram a mudanças ou adaptações nos rumos de todos os envolvidos.

Seguindo o cronograma, a etapa posterior foi de desenvolvimento de atividades formativas e didático-pedagógicas, com a colocação em prática de técnicas aprendidas por meio da experimentação supervisionada e do planejamento dos projetos de intervenção criados pelos residentes sob orientação do preceptor e do orientador. Essa etapa foi seguida pela de acompanhamento da colocação em prática dos projetos de intervenção e, algumas vezes, ambas as etapas aconteceram alternadamente.

Nesse sentido, é importante destacar as **residências de imersão** propostas pelo núcleo do CPF/UFSB, que funcionaram sempre de modo interdisciplinar, com residentes de diversas áreas trabalhando juntos na proposição de oficinas. Tais oficinas foram ofertadas aos finais de semana, nos quais as escolas-campo que participaram do projeto receberam residentes de todas as áreas para residências de imersão temáticas. Em todas essas propostas, houve um período de planejamento em que todos se engajaram (residentes, professores da rede e docentes da universidade) num trabalho que contou com reuniões presenciais e com a elaboração das propostas e roteiros por meio digital, com a utilização do *GoogleDocs*; um período de divulgação nas escolas-campo e comunidades de seus respectivos entornos, com cartazes e chamadas pelos residentes e alunos das escolas; e o período de realização efetiva das oficinas temáticas, que em geral foram propostas ao longo de finais de semana. Uma residente da LI de Artes do CPF, por exemplo, tomou parte nas residências de imersão com diversas oficinas; seguem descritas algumas delas: *Imersão em Educação* no Complexo Integrado de Itamaraju (CIEI) – seleção e análise de filmes, produção de material para divulgação, exibição e discussão da série “Corações e mentes: escolas que transformam”, exibição seguida de roda de conversa com os alunos da escola-campo; *Imersão em Saúde* no Colégio Estadual Rômulo Galvão (CEPROG), de Teixeira de Freitas – planejamento e execução da oficina “Vamos falar sobre ciclo menstrual e saúde?!”, elaborada por seis residentes de diversas áreas, abordando questões como fases do ciclo, cólicas e dores, muco cervical, aplicativos para acompanhamento e compreensão do ciclo, tipos de absorventes, melhor compreensão do fenômeno, autoconhecimento do feminino – como produto final, foi produzida uma mandala de modo coletivo, preenchida com os sentimentos e percepções sobre o assunto pelas alunas que participaram da oficina; *Imersão em Artes* no Colégio Polivalente de Caravelas – planejamento e execução da oficina “Teatrando”, em parceria com colega das Humanidades, cujo objetivo foi trabalhar com jogos

teatrais e lúdicos com turmas heterogêneas formadas por estudantes do Ensino Médio, por meio dos quais trabalharam-se ocupação cênica do espaço, expressão corporal, relaxamento e autoavaliação. Outras oficinas fizeram parte da carga horária cumprida pela estudante, tanto em outras residências de imersão como na de *Meio Ambiente* e de *TICs e TACs*, mas também trabalhos propostos exclusivamente pela residente a partir de projetos próprios desenvolvidos com base em Componentes Curriculares cursados ao longo de sua estada na universidade. Trabalhando sozinha ou em grupo, com colegas cujas áreas de formação não são as Artes, a avaliação final da residente explicita a percepção de ganho que teve ao participar da Residência Pedagógica por imersão comunitária no que diz respeito ao trabalho coletivo e interdisciplinar, às relações possíveis entre comunidade, escola e universidade, e aos momentos de socialização que marcaram o fechamento dos trabalhos de cada uma das residências de imersão.

Nos outros núcleos, diversas experiências se destacam. Em um dos grupos interdisciplinares do núcleo do CJA, que desenvolveu atividades extra em escola do município de Coaraci, houve o planejamento e a aplicação de uma pesquisa realizada por meio de questionário do *GoogleForms*, dirigida aos alunos da escola, coletando dados sobre as representações (CHARTIER, 1988) que os alunos têm da escola, dos conteúdos, de si mesmos e da região. Esse mesmo grupo reelaborou o *blog* da escola e nele inseriu as atividades dos residentes e a pesquisa realizada. O passo seguinte foi propor a mesma pesquisa para os professores da escola e para a comunidade externa. Em outros grupos do núcleo do CPF, organizaram-se chás para rodas de conversa com a comunidade, com o objetivo de abrir-se espaço para discussões sobre as representações que pais, mães, parentes e cuidadores têm das escolas. Tais atividades de investigação das relações sociais no entorno das escolas-campo traduziram-se em uma maior compreensão das necessidades efetivas da comunidade e proporcionaram clareza e rumos para a elaboração de projetos de intervenção calcados na

realidade. No núcleo de Artes do CSC, foi planejada uma intervenção artística por meio de mural criado no pátio do Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos que mudou radicalmente o espaço da escola-campo habitado pelos alunos e os levou a querer desenvolver painéis em suas salas de aula; o projeto do grupo de Ciências da Natureza, com o desenvolvimento e cuidado de horta no Complexo Integrado de Porto Seguro (CIEPS), ou o projeto de sarau com os estudantes dos segundos anos da mesma escola, proposto por uma residente do grupo de Linguagens, em que todos recitaram poemas ou cantaram canções, são exemplos de atividades de sucesso desenvolvidas pelos residentes ao longo do projeto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na UFSB, entende-se que a formação do futuro professor deve envolver os estudantes das LIs em debates e dinâmicas da escola de forma participativa, estabelecendo-se uma relação de corresponsabilidade do profissional que coordena, orienta e acompanha o processo de formação do licenciando e do próprio estudante, futuro professor, com os diferentes segmentos da escola: os professores, os estudantes, os gestores e toda a comunidade escolar. Busca-se, no processo de formação do futuro professor, que ele seja capaz de compreender seu papel enquanto sujeito na construção do processo educativo e da sociedade. O futuro professor deverá protagonizar o processo educativo e participar ativamente da gestão democrática, sendo capaz de analisar os problemas da instituição, de tomar decisões por meio dos diferentes canais de participação existentes no espaço escolar, de contribuir para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola em que estiver inserido etc. Ele deve perceber-se como ator social, cidadão crítico e reflexivo, capaz de propor e de acompanhar as políticas públicas destinadas à educação. Nesse sentido, o Estágio Curricular desenvolvido

na UFSB tem como princípio fundamental uma abordagem que incentiva e garante a relação entre a teoria e a prática docente. É considerado como espaço de confronto entre as formulações teóricas e o cotidiano escolar, espaço de análise constante das relações entre escola e comunidade, escola e sociedade, escola e território, escola e cultura. É considerado ainda como espaço de reflexão, investigação e análise deste cotidiano; do contato com a realidade da escola; da ampliação e produção de novos conhecimentos e da formação da identidade profissional. Além disso, o Estágio Supervisionado pressupõe a interdisciplinaridade e um trabalho de forma transversal aos componentes curriculares comuns às LIs, buscando assim a integração de saberes e a articulação de trabalhos por projetos e eixos temáticos.

Portanto, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFSB vai ao encontro dos princípios e diretrizes do Estágio Supervisionado desenvolvido nas LIs da universidade, atuando como estímulo para que o espaço de debate se concretize efetivamente e oficializando, por meio das bolsas concedidas pela Capes, as relações entre docentes, preceptores e residentes. Ao propor a RP de imersão comunitária, a universidade teve como objetivo garantir a formação de seus licenciandos, por meio da imersão nas comunidades escolares, criando sentidos pessoais e sociais, construindo relações solidárias e igualitárias e desenvolvendo projetos de intervenção nas escolas do Sistema Público de Ensino, construídos a partir de um trabalho coletivo e conjunto entre docente orientador, professor preceptor e residente, que pudessem responder a demandas da comunidade. Além disso, do ponto de vista da estrutura, o Estágio Supervisionado da UFSB se aproxima da proposta de RP, pois sendo organizado a partir de uma série de sete Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado, pressupõe uma etapa inicial de ambientação nas escolas, uma etapa intermediária de imersão – compreendendo planejamento de projeto de intervenção e de regência de sala de aula –, e uma etapa final de escrita do relatório e de socialização da experiência de estágio. Nesse sentido,

o Projeto de Residência Pedagógica da UFSB auxiliou na concretização da proposta de estágio já em curso na universidade.

Contudo, foi possível perceber pelo menos uma diferença marcante entre a experiência no Estágio Supervisionado regular da universidade e no Projeto de Residência Pedagógica. Como os residentes do Projeto se organizaram em grupos para a atuação nas escolas-campo, fossem eles grupos interdisciplinares – em dois dos núcleos (CJA e CPF) – ou multidisciplinares, formados por área de conhecimento – no caso do núcleo (CSC) –, houve constantes trocas entre os estudantes relativas tanto às observações na escola, como ao planejamento de projetos de pesquisa e de intervenção. Nas avaliações realizadas no I Seminário de Formação Docente da UFSB – Pibid e Residência Pedagógica (novembro/2019) –, grupos de residentes destacaram como potencialidades desenvolvidas para o descritor avaliativo a “Cooperação: espírito de equipe, solidariedade”, presente no projeto submetido à Capes, tendo o diálogo e a colaboração como fatores fundamentais nos trabalhos desenvolvidos.

Outra diferença que chama a atenção jaz na recepção que a gestão das escolas teve para com os grupos e o Projeto. Nas análises dos residentes, resultantes de reflexões conjuntas durante o I Seminário de Avaliação da Residência Pedagógica da UFSB (fevereiro/2019), foi explicitado o caráter positivo do trabalho em grupo, destacada a interação entre os grupos de residentes e os preceptores, bem como a gestão escolar. Essa troca, que contou com o levantamento também da demanda da gestão escolar e de suas necessidades, tem relação direta com o fato de professores preceptores fazerem parte do Projeto, estarem vinculados à universidade via Capes, terem participado de oficinas de formação no início do projeto e se engajarem efetivamente nas atividades. A maioria dos preceptores engajou-se até o final do projeto, auxiliando os residentes na elaboração de seus relatórios e assinando-os com responsabilidade e comprometimento. A participação efetiva dos preceptores foi apontada pelos residentes

como fundamental para o desenvolvimento do trabalho nas escolas-campo, também durante o I Seminário de Formação Docente da UFSB – Pibid e Residência Pedagógica (novembro/2019) –, em que para o descritor “Protagonismo: participação nas decisões fundamentais”, os estudantes ressaltaram a participação de todos nas reuniões conjuntas, a participação constante em atividades complementares nas escolas com o apoio dos preceptores e práticas inclusivas, com jogos e metodologias ativas, também suportadas pelos preceptores das escolas-campo.

E um último ponto que nos interessa institucionalmente foi o surgimento de demanda por formação e trabalhos interdisciplinares, resultado de discussões em rodas de conversa com grupos interdisciplinares e *intercampi* realizadas também durante o I Seminário de Avaliação da Residência Pedagógica da UFSB (fevereiro/2019). Ainda que as LIs da UFSB se organizem de forma interdisciplinar, contando com uma Formação Geral comum a todos os estudantes, os cursos são estruturados por áreas de conhecimento a partir do quarto quadrimestre letivo. Nas análises dos residentes, percebeu-se a necessidade de se trabalhar mais a fundo o conceito de interdisciplinaridade e as consequências práticas de sua aplicação na formação dos licenciandos e nas propostas de projetos de intervenção para as escolas. Como resultado final, os estudantes destacaram para os descritores avaliativos “Apropriação: propriedade na seleção de conceitos e conteúdos, equilíbrio entre o desejado e o alcançado” e “Criatividade: inovação, animação, recreação”, a valorização do ensino ativo e do ensino híbrido, os trabalhos com competências e habilidades, a utilização de metodologias ativas, respeitando as individualidades dos estudantes, o uso de tecnologias em conformidade com a BNCC, a produção de jogos didáticos, o desenvolvimento de horta interdisciplinar, entre outros aspectos.

CONCLUSÕES

Proposto como um projeto cujos objetivos principais seriam o aperfeiçoamento da formação dos licenciandos, possibilitando a experiência da relação entre teoria e prática de forma ativa, a promoção do domínio do conhecimento do conteúdo curricular e do conhecimento das ações pedagógicas que permitem transformar os objetos de estudo em objetos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do exercício da ação-reflexão-ação, o Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UFSB parece ter alcançado, pelo menos em parte, tais metas. Por meio do desenvolvimento e da concretização do diálogo, da transformação social, da solidariedade e do tratamento das diferenças, o Projeto propiciou a criação de sentidos pessoais e sociais guiados pelos princípios acima, apesar das muitas dificuldades operacionais encontradas. Nas primeiras etapas – oficinas de formação e ambientação nas escolas –, destacam-se o sucesso do trabalho em grupos de residentes, o diferencial de se contar com o engajamento de professores e gestores das escolas-campo e a necessidade de se fomentar um trabalho interdisciplinar mais profundo tanto do ponto de vista teórico, como do prático. Nas fases subsequentes, em que o foco esteve no desenvolvimento de atividades que envolveram competências, conteúdo das áreas e dos componentes, unidades temáticas e objetos de estudo (BNCC); a proposição de metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras; e o reconhecimento, a investigação, a produção e a divulgação dos saberes da comunidade como forma de conhecimento; os residentes consideram que foram bem-sucedidos, tendo-se em vista os descritores estabelecidos pelo próprio projeto submetido à Capes. Assim, é possível afirmar que o projeto se efetivou como um espaço de interação entre universidade, escola-campo e comunidade, envolvendo residentes, alunos, professores e gestores da escola e docentes universitários em diferentes formas

coletivas de reflexão, num movimento bem-sucedido de integração da universidade à comunidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol. 42, n. 145, p.112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

CAÑETE, Lílian Sipoli Carneiro. **O diário de bordo como instrumento de reflexão crítica da prática do professor**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e interdisciplinaridade. *In: Alea: Estudos Neolatinos*, vol. 10, n. 1, Rio de Janeiro, jan./jun. 2008.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano Orientador**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas: UFSB, 2014. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em 16 out. 2019.



PIBID/UFABC-AÇÃO AFIRMATIVA: criando as condições para uma docência transdisciplinar

*Suze Piza
Kaio Barbosa Laurentino
Paula Tiba*

*Para o júbilo
o planeta
está imaturo.
É preciso
arrancar alegria
ao futuro.
Nesta vida
morrer não é difícil.
O difícil
é a vida e seu ofício.*

(Vladimir Maiakovski)

O presente texto visa apresentar uma das dimensões do projeto *Cartografias do saber: por uma educação intercultural e transdisciplinar*, implementado entre agosto de 2018 e janeiro de 2020. A experiência que descreveremos é a criação do PIBID - Ação Afirmativa (PIBID-Af) na Universidade Federal do ABC (UFABC). Além de descrever sucintamente as ações realizadas pelo grupo, apresentaremos os fundamentos teóricos que sustentaram o projeto, bem como problematizaremos alguns dos desafios enfrentados à implementação e, sobretudo, para a manutenção deste programa na nossa instituição e nas escolas parceiras.

1 OS DESAFIOS DO EDITAL 07/2018 DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA CAPES

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, representa uma das mais importantes políticas de fortalecimento da Educação Básica da história do país. Com características suficientes para ser caracterizado como uma política pública de Estado, em 2018 passou por alterações decisivas em seu formato, incluindo a redução drástica na quantidade de bolsas e nos recursos financeiros para a realização de atividades, o aumento significativo do número de integrantes por núcleos²² e a exigência prática de alunos voluntários. Essa nova configuração deixou o programa em uma situação de extrema vulnerabilidade.

Independente das condições do novo edital, a importância de programas que fortaleçam a formação profissional dos estudantes das licenciaturas, assim como a formação continuada dos professores, junto ao desenvolvimento de projetos na rede pública de ensino, é fundamental. Foi acreditando nisso que a UFABC enfrentou vários desafios para criar um projeto que se adequasse às novas normas da Capes sem ferir os princípios que regem, tanto do ponto de vista pedagógico quanto ético, o projeto institucional da própria Universidade. Dentre os principais desafios estavam a necessidade de:

a) Criar um projeto interdisciplinar e transdisciplinar que contemplasse todas as nossas licenciaturas²³ e criar as condições para a efetivação dos objetivos gerais do projeto considerando que a formação

22 Na proposta original os subprojetos deveriam ter no mínimo 8 estudantes, o que já garantia uma coordenação de área (professor do ensino superior para coordenar e planejar as atividades) e um professor supervisor nas escolas. O novo edital exigiu o mínimo de 30 estudantes para cada subprojeto, ao passo que disponibilizava apenas 24 bolsas, o que implicava na exigência de 6 estudantes voluntários. Edital Capes 07/2018: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>.

23 Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Matemática, e Química.

dos professores (tanto coordenadores²⁴, quanto supervisores²⁵) é disciplinar, especializada e, portanto, centrada em uma área de formação;

b) Criar um formato de projeto distinto do anterior (o qual era focado em ações das disciplinas e estágios curriculares em sala de aula, conduzidas por alunos que, em geral, já estavam finalizando o curso de licenciatura), que possibilitasse que estudantes de diversas áreas e sem formação pedagógica ou experiência qualificada com a prática docente pudessem atuar de maneira satisfatória nas ações;

c) Pleitear recursos financeiros na UFABC para financiar os estudantes voluntários no projeto, haja vista que fazer parte do PIBID implica em investir recursos com transporte e alimentação, assim como para realizar atividades com o grupo e com os estudantes das escolas, em princípio não disponibilizadas pela Capes²⁶;

O projeto *Cartografia de saberes: por uma educação intercultural e transdisciplinar*, proposto pela UFABC, teve como objetivos centrais:

a) oferecer formação cultural e transdisciplinar diversificada para toda a equipe do projeto; b) divulgar as ações do PIBID para a comunidade interna e externa; c) criar e disseminar metodologias de ensino transdisciplinares e disciplinares²⁷; d) proporcionar vivências significativas para a equipe e para os estudantes das escolas em espaços culturais por meio de visitas pedagógicas; e) produzir materiais didáticos. Todos os objetivos visavam ao fortalecimento dos laços entre a rede pública de escolas da educação básica e a Universidade.

24 Evonir Albrecht, Maisa Helena Altarugio, Solange Locatelli, Silvio Ricardo Gomes Carneiro, Suze de Oliveira Piza (professores da UFABC).

25 Katia Cristina Mistro Prioli (Biologia), Valéria de Carvalho Genaro (Filosofia), Isaias Marcos da Silva (Física), Iraci Harich Redivo (Matemática), Cíntia Mascarenhas Ferreira Marques (Química) e Erwin Luiz Grossmann Junior (Química). Professores da rede pública de educação básica na região do ABC.

26 Após alguns meses, a Capes liberou uma pequena verba que, entretanto, permitiu apenas custear materiais de consumo.

27 Foi proposto pela coordenação do subprojeto Ciências o desenvolvimento de metodologias específicas para o ensino de ciências.

Apresentado à Pró-Reitoria de Graduação (ProGrad) da UFABC e, posteriormente à Capes, o projeto foi aprovado com 48 bolsas para estudantes da graduação, 6 bolsas para professores supervisores e apenas 2 bolsas para coordenação de área (o que possibilitou dois subprojetos), além da bolsa para coordenação institucional. Para ter minimamente todas as áreas das licenciaturas representadas foi acordada uma parceria com quatro docentes da UFABC de áreas distintas (um professor com formação em Matemática e Física, que elaborou um subprojeto com um professor de Filosofia, e duas professoras de Química que elaboraram um projeto de Ciências). Esses quatro docentes coordenaram os dois subprojetos, mas dois deles atuaram de forma voluntária – sem as bolsas, a dedicação desses professores ao projeto foi parcial. Ao nosso projeto institucional foram acoplados, então, dois subprojetos: “Educação em Filosofia e Ciências”, envolvendo Filosofia, Física e Matemática; e “Educação Contemporânea para as Ciências”, contemplando as áreas de Química e Biologia, ambos com seus respectivos objetivos específicos.

Tão logo foram escolhidos os supervisores, também formados nessas áreas, e as respectivas escolas, a coordenação institucional percebeu rapidamente que seria impossível cumprir todos os objetivos gerais do projeto, pois, apesar de ter havido por parte de um dos subprojetos a indicação de objetivos específicos que se alinhavam à interdisciplinaridade, o segundo subprojeto indicava ações muito próximas ao formato anterior do PIBID-UFABC²⁸. Esse desenho inicial já exigia que pensássemos em alguma alternativa para o cumprimento do que havíamos proposto.

No cotidiano dos primeiros meses, outros desafios apareceram. O primeiro subprojeto (Filosofia, Física e Matemática) não encontrava

28 Um formato semelhante aos estágios curriculares em que o professor-orientador (da universidade) acompanha as atividades dos estudantes nas turmas do professor supervisor (das instituições de Educação Básica).

soluções para gerir áreas tão distintas²⁹. Originalmente, os coordenadores elaboraram uma proposta interdisciplinar extremamente potente que seria colocar a matemática, a física e a filosofia para pensar, problematizar e criar práticas em torno do tema da *ficção científica*. No entanto, os planos de aula dos professores, já elaborados no ano anterior, não comportavam o projeto e a ousadia da proposta.

A pergunta que fazíamos nesse momento era: e se renunciarmos à proposta interdisciplinar e transdisciplinar e voltarmos ao modelo anterior? Afinal, o PIBID no modelo anterior foi responsável por impactos muito positivos, não só na UFABC, mas em todo o país. Porém, felizmente algo nos impediu de seguir esse caminho. O edital do PIBID que orientava nosso trabalho apresentava um dado novo: somente alunos que cumpriram até a metade dos seus cursos de graduação poderiam participar do projeto³⁰. Parte significativa de nossos estudantes tinham acabado de ingressar na Universidade, uma vez que, anualmente, as aulas dos ingressantes da UFABC iniciam no segundo período letivo da universidade. Ora, como o estudante de início de curso – que ainda não é a licenciatura propriamente dita – poderia contribuir com temáticas específicas do trabalho do professor em sala de aula se ele mesmo estava no início de seu processo de formação³¹? Como voltar ao modelo

29 Três meses depois de iniciarmos o projeto, o primeiro subprojeto se dividiu em dois: Filosofia, em uma escola com uma supervisora formada em Filosofia, e Matemática-Física, em outras duas escolas, sendo uma com um professor de Física, e outra com um professor de Matemática. Desde o início, o segundo subprojeto já havia sido desenhado para ser disciplinar, envolvendo duas escolas com professores supervisores de Química e uma escola com ações para a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental.

30 Esse novo requisito de participação de discentes foi imposto, pois junto ao Edital 07/2018 do PIBID, o governo Michel Temer criou o Programa Residência Pedagógica direcionado a alunos que estão da metade para o final das licenciaturas.

31 Até 2019, na UFABC, todos os estudantes ingressavam pelos bacharelados interdisciplinares (Bacharelado em Ciências e Humanidades ou Bacharelado em Ciência e Tecnologia), de modo que nossos alunos de iniciação à docência estão em condições distintas de estudantes de licenciaturas de outras universidades, ainda

anterior e disciplinar se o perfil do bolsista mudou completamente? Naturalmente, os coordenadores tinham um desafio a mais, cumprir objetivos dos seus subprojetos formatados disciplinarmente com estudantes que não tinham formação disciplinar na área. E isso teria que ser feito em um contexto muito distinto do projeto do PIBID anterior³², pois, agora, em vez de grupos de 8 a 12 estudantes, o coordenador de área tinha um núcleo com 30 pessoas, além dos 3 supervisores das escolas.

Com base no diagnóstico da dificuldade que seria discutir e acompanhar as atividades dos bolsistas de cada núcleo, resolveu-se criar um núcleo alternativo. Tratava-se, originalmente, de um projeto para o ano de 2018. Nosso projeto iniciou em meados de agosto, o núcleo auxiliaria na execução de objetivos pontuais voltados às escolas até dezembro, e em 2019 os estudantes se integrariam aos subprojetos para implantação de outras ações. No entanto, as diversas situações supracitadas e o papel desempenhado pelo núcleo alternativo, coordenado diretamente pela coordenação institucional, no desenvolvimento do projeto, ocasionaram a sua permanência até o final do projeto. Com isso, reorganizamos nosso PIBID em três grupos: 24 estudantes em cada subprojeto e 12 estudantes no núcleo alternativo.

Além de viabilizar o bom funcionamento dos subprojetos com menos estudantes, o núcleo foi criado para dar conta dos objetivos indicados no projeto de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Criamos um sistema de atividades interescolas, em que os estudantes puderam realizar atividades diversas e tiveram contato com vários supervisores ao longo do projeto, dando atenção às *escolas* e não somente às *turmas* do professor-supervisor, mas sempre ligados a eles em ações mais abrangentes. O grupo paralelo que foi criado, além de possibilitar que

que em começo de curso. A escolha pelo curso de licenciatura específica (Ciências Biológicas, Filosofia, Física, Matemática, e Química.) ocorre posteriormente, a partir da opção pelas disciplinas e finalmente, solicitação de matrícula no curso.

32 Do qual inclusive alguns já tinham sido coordenadores de área.

cumpríssemos os objetivos gerais do projeto, fez com que pensássemos de forma mais ampliada a própria noção de docência transdisciplinar.

Por fim, o mais importante: a partir de um esforço conjunto da ProGrad e da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Políticas Afirmativas (ProAP), os 12 estudantes que seriam “voluntários” passaram a receber bolsa da UFABC, a partir de um processo seletivo em edital específico para estudantes cotistas³³. Esses 12 bolsistas formaram o grupo alternativo. Além das bolsas, a coordenação institucional propôs dois projetos de extensão junto à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (ProEC) nos editais de 2018 que possibilitaram saídas pedagógicas e despesas com transporte de convidados para participação em nossas atividades. Outrossim, realizamos parcerias com os laboratórios didáticos das licenciaturas para uso do espaço e de materiais para realização de atividades, o que possibilitou articular atividades do PIBID com as disciplinas de práticas de ensino e estágios curriculares.

O núcleo alternativo, mantido na primeira metade do projeto exclusivamente com bolsistas da UFABC³⁴, ao ser formado resolveu vários

33 O Edital foi elaborado em consonância com a Lei n.º 12.711, de 08/08/2012, a Lei n.º 13.409, de 28/12/2016 e com o Decreto 7.692, de 02 de março de 2012. Dentre os requisitos à outorga da bolsa estava: Ter ingressado na UFABC a partir de 2013 por meio de ações afirmativas, conforme disposto na Lei n.º 12.711, de 08/08/2012 e a Lei n.º 13.409, de 28/12/2016, tendo cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública e preferencialmente nos subgrupos de cor preto, pardo e indígenas e de pessoas com deficiência. Ver em: http://pibid.ufabc.edu.br/images/edital_001_2018_pibid_ufabc_acao_afirmativa.pdf.

34 Ao longo do projeto, enfrentamos uma série de resistências, principalmente de uma das escolas quanto ao “terceiro grupo”. Pelo modelo anterior do PIBID, já implantado ao longo de vários anos nesta escola, não era comum o aluno ter contato diretamente com a coordenação, com a direção, ou propor atividades com outras turmas ou intervenções no espaço. Após diversas tentativas que envolveram momentos formativos e produção de materiais com a descrição da logística do projeto para mostrar como os grupos se articulavam às escolas, conseguimos resolver a maior parte das tensões. Depois de várias tentativas, foi necessário que parte dos alunos com bolsa UFABC saíssem do nosso grupo e compusessem um dos subprojetos. Esse momento foi bastante simbólico, pois as estudantes não queriam deixar nossas

desafios apresentados anteriormente: a) reduziu o número de estudantes nos subprojetos facilitando que as coordenações pudessem lidar com o desafio de ter alunos sem formação pedagógica ou experiência escolar em sala de aula e realizar seus objetivos disciplinares; b) contribuiu à obtenção de recursos financeiros para que não precisássemos desvalorizar a profissão docente, por meio do trabalho sem remuneração, assim como para a participação desses estudantes na condução dos projetos de extensão; c) contribuiu para a criação e disseminação de uma concepção de docência ampliada e transdisciplinar.

Ressalta-se, ainda, seu papel na valorização do estudante cotista da UFABC com a possibilidade de acesso a mais um programa de ação afirmativa fundamental para sua permanência na Universidade, assim como a relevância do núcleo na realização das atividades transdisciplinares, as quais não seriam possíveis se a carga horária de dedicação ao projeto fosse limitada às atividades dos subprojetos oficiais.

2 CRIANDO AS CONDIÇÕES PARA UMA DOCÊNCIA TRANSDISCIPLINAR

Criar um projeto transdisciplinar é trabalhoso, mas totalmente possível, de tal modo que já foi idealizado e colocado no papel por muitas instituições. Realizá-lo completamente é ainda quase impossível, extremamente desgastante e, muitas vezes, frustrante. Por que é tão difícil, por que há tanta resistência em tudo aquilo que escapa ao *modus*

atividades. Para continuar com o equilíbrio de quantidade de alunos por grupo e, dentro do possível, não inviabilizar atividades em andamento, alguns bolsistas da Capes foram inseridos no núcleo alternativo. Criamos, nesse caso, uma estrutura em que as ações do grupo alternativo não interferiam nas atividades de uma das escolas em particular. De qualquer maneira, a maior parte dos estudantes se mantiveram como bolsistas da UFABC.

operandi disciplinar? E qual a profundidade do *habitus* disciplinar em nossas práticas cotidianas?

Quais seriam as condições de possibilidade para que propostas transdisciplinares deixassem de ser *projeto*? Propomos aqui uma tentativa de resposta que parte de um referencial não usual, de outro lugar, de fora, de um ponto de vista transdisciplinar, portanto.

Uma proposta transdisciplinar de prática educativa implica em aceitar que a educação só é viável se for uma educação integral do ser humano, a qual não é uma somatória de componentes. O humano é uma totalidade aberta. Existe uma infinidade de produções de pesquisadores na Educação e outras áreas que tratam dessas questões.

Temos no Brasil uma visão “vira-lata” de nós mesmos, sofremos de baixa autoestima. Isso está longe de ser superado e tem sua causa em experiências concretas e históricas, como o fato de termos sido a sociedade moderna mais escravocrata do planeta e isso não fazer parte apenas do nosso passado, haja vista que estamos entre os países mais desiguais do mundo. Essa baixa autoestima gera sofrimento e tem impactos severos na forma como nos educamos e como educamos os outros, e na forma como nos vemos e como vemos os outros. Fruto das ideologias dominantes acerca do que é ser *moderno* e do que é ser *atrasado* fomos concebidos como não-racional, como avesso, como inferiores, como pré-modernos, como passionais, como afetivos, como não-científicos, como não-filosóficos e sempre como comparação ao europeu ou ao estadunidense que ocuparam ao longo da história o espaço cultural-moral oposto. Essa “pré-modernidade” é o núcleo, na verdade nunca explicitado, da visão que o Brasil e as sociedades latino-americanas têm de si como funcionando a partir de uma hierarquia comandada pelo “capital social de relações pessoais”, como já diria Pierre Bourdieu.

De que maneira essa descrição culturalista de nós mesmos nos ajuda a entender o que acontece nos projetos educacionais e em especial o que atinge nossas instituições de ensino superior quando

tentam desenvolver projetos que afetam o cotidiano das escolas? Na verdade, nos ajuda muito, pois o conhecimento disciplinar, respaldado pelos títulos de especialistas, cria uma espécie de *distinção social* que é como se fosse uma segunda pele dos sujeitos; ou seja, mesmo vivendo no país dos inferiores, dos pré-modernos, dos atrasados ..., aqueles que detém esse conhecimento pertencem a uma casta superior, sendo, portanto, outro *tipo* de gente. É justamente por isso que acadêmicos que, em princípio, são apaixonados pelo conhecimento (ou não teriam entrado para carreira acadêmica, se desgastado com longas pesquisas, investido muitas vezes por décadas na sua formação) recusam a transdisciplinaridade fortemente quando ele aparece em sua porta.

A recusa não é, de fato, do conhecimento, mas de não perder o que se conquistou em termos de *distinção social*. O que se recusa é tudo que não é espelho, pois pensar de forma transdisciplinar implica em perder muitas vezes a própria visão, a própria identidade distintiva e sua posição de classe e a visão que tem de si mesmo como superior. Perder o rótulo da filosofia, da química, da matemática, da biologia é perder uma distinção social. Nada disso é só cognitivo. A luta, portanto, não é só de defesa de áreas ou de importância do que um ou outro estudou. É uma luta moral que presenciamos quando tentamos implantar ações transdisciplinares nas instituições. Uma gramática moral em uma luta por reconhecimento³⁵ que ocorre cotidianamente. São subjetividades e estruturas simbólicas que estão em jogo. Quando tentamos uma proposta transdisciplinar não ferimos apenas os limites científicos das “áreas” e sim estamos errados, incomodamos, estamos criando uma anomalia, seria melhor fazermos da maneira correta, pois estamos invertendo a ordem “natural” das coisas. O discurso conservador legitima as pequenas decisões do dia a dia para que as coisas não mudem e elas também não tenham que mudar...

35 Ver Axel Honneth: Luta por reconhecimento, a gramática moral dos conflitos sociais.

A organização racional, que é também moral, dos projetos educacionais é disciplinar. Conforme expõe Michel Foucault, a disciplina tem um papel de docilizar e tornar os corpos úteis. Quando não há estrutura disciplinar, abre-se espaço para a desobediência, para a insubordinação. Chamamos os “conhecimentos curriculares” de disciplinas não por mero acaso, a matemática é uma disciplina, a filosofia é uma disciplina, a química é uma disciplina, pois é um conjunto de técnicas e práticas discursivas que colocam o estudante e os professores dentro de um enquadramento muito bem definido de rotinas e hábitos profundos que, se por um lado contribuem para a produção de conhecimento, por outro tolhem toda e qualquer produção que não seja a disciplinar.

Qualquer alteração da forma em um projeto incomoda. Aquilo que é desenhado e funcionou por anos da mesma forma, quando alterado fere princípios que não são só racionais, mas morais. Incomoda irrefletidamente simplesmente por existir, incomoda de várias maneiras. Mesmo quando algo pode ser melhor do ponto de vista educacional ou pedagógico, um projeto que não atenda preceitos morais e que não cumpram seu papel disciplinar é sempre passível de muitas críticas que nem sempre são dirigidas a esse ponto, mas a quaisquer outros que porventura apareçam. Em suma, é mais fácil justificar que não foi possível cumprir os objetivos de um projeto insurgente do que admitir que para cumprir os objetivos deste projeto foi necessário subverter a moral vigente, pois a moral nada mais é que um conjunto de hábitos vencedores³⁶.

O que chamamos aqui de *estrutura disciplinar* é algo muito profundo e para superá-la seria necessário explicitar que toda ação durável sobre o comportamento social, seja ele no âmbito da educação ou não, é, na verdade, produto de matrizes de orientação do comportamento social que são institucionalizadas. Explicitar a maneira

36 Ver Danilo de Almeida: Introdução a uma ética para o corpo.

como a estrutura disciplinar está enraizada na nossa instituição e nas escolas que atendemos não era nosso objetivo. Não tivemos tempo e nem teríamos recursos para fazer isso em 18 meses de projeto, principalmente porque não tínhamos um projeto de pesquisa e sim de prática educativa. No entanto, compreender o que legitima simbolicamente tal estrutura é certamente parte fundante de criar condições para uma docência transdisciplinar.

De posse de conhecimentos acumulados em outros trabalhos que estabelecem as condições e alguns princípios de uma docência transdisciplinar, procuramos aplicá-los em nossas ações da seguinte forma:

a) A transdisciplinaridade é uma *totalidade*. A totalidade não é soma de partes. As partes e suas relações articuladas umas com as outras geram novas partes. Um projeto pedagógico transdisciplinar não pode ser pautado em somatória de conhecimentos disciplinares;

b) A transdisciplinaridade ocorre com sujeitos conhecedores e seus investimentos, e não com campos de conhecimentos;

c) Sujeitos conhecedores não são os detentores do saber, são os que estudam, vivenciam, sabem, resolvem problemas, têm repertórios diversos para produzir conhecimento;

d) Ser professor/a não é simplesmente ensinar. Educar é uma relação dialógica *entre* subjetividades. A docência não começa e nem termina na sala de aula;

e) O/a professor/a tem que lutar cotidianamente contra a estrutura disciplinar, tal estrutura não coloca apenas os conhecimentos em caixas, coloca pessoas e funções em caixas, e hierarquiza. Ser docente é atuar em todos os processos de aprendizagens, na busca do material mais adequado, na criação do material didático, na organização de saídas de campo e visitas pedagógicas, na realização das parcerias, no desenvolvimento de habilidades políticas, no cuidado com os espaços de aprendizagem;

f) Não há área de conhecimento que prescindia de estudar ética (que, dentre outras, envolve as determinações sociais de gênero, de raça e de classe);

g) O modo de ser do/a professor/a é *projeto*. Todo projeto criado na escola tem que considerar a dimensão subjetiva e simbólica da vida dos estudantes, dos professores e de todos que estão naquele espaço;

h) É muito comum nas instituições escolares várias atividades isoladas serem realizadas ao mesmo tempo, porém de forma fragmentada. Uma educação transdisciplinar parte do princípio que as ações que já existem precisam ser valorizadas e articuladas;

i) Quando o todo pode ser prejudicado, o docente deve saber recuar e encontrar novos caminhos para efetivar suas ações.

3 PIBID-Af – síntese das ações do núcleo alternativo

O núcleo alternativo com bolsistas UFABC foi estabelecido com estudantes de áreas diversas da Universidade. Fizemos um trabalho de formação teórica em encontros regulares e pensamos coletivamente sobre todas as atividades que realizamos. O grupo, em conjunto com estudantes dos outros subprojetos, participou mensalmente de um ciclo de formação continuada de professores ao longo de todo o projeto³⁷. O foco das ações foi cumprir os objetivos do projeto institucional, quais sejam:

1) contribuir para o aperfeiçoamento da formação docente, formando professores para que vivenciem o cotidiano escolar desde o início de sua prática educadora e tomem conhecimento, por meio

37 Esse momento foi muito rico, pois os subprojetos não tinham contato uns com os outros na estrutura anterior do PIBID. Este projeto, portanto, inovou em garantir que, pelo menos uma vez por mês, todos os bolsistas, incluindo os professores da rede, pudessem se encontrar para conversar sobre o projeto - e não apenas sobre as ações de sua escola - e de forma conjunta, participar de uma formação teórica.

da vivência, do estatuto da educação pública na região do ABC – que é parte da região metropolitana de São Paulo;

2) proporcionar uma formação docente transdisciplinar e intercultural por meio da relação prática e teórica que ultrapasse os referenciais teóricos comumente usados na formação docente no país, possibilitando uma visão ampliada do mundo;

3) fomentar a parceria entre a UFABC e Escolas públicas da região, a fim de que os envolvidos com o projeto compreendam a importância da Universidade pública na região, tanto à melhoria da formação de professores quanto para a melhoria da estrutura de ensino, assim como para o desenvolvimento de novas metodologias educacionais com ênfase na pesquisa qualificada sobre educação;

4) propor a reflexão e produção do conhecimento sobre a formação inicial e formação continuada de professores/as com ênfase na transdisciplinaridade e interculturalidade, possibilitando aos envolvidos perceber a pluralidade e a diversidade como recursos epistemológicos fundamentais para enfrentar os desafios da educação no Brasil; e

5) contribuir para a valorização do magistério e à excelência da formação docente, dentro e fora da Universidade.

Auxiliando o bom funcionamento do projeto como um todo, e principalmente visando criar as condições para uma docência transdisciplinar que fosse factível, o núcleo alternativo, formado fundamentalmente por bolsistas da UFABC, atuou em todas as seis escolas do projeto, propondo ações baseadas pilares de atuação descritos abaixo.

Projeto *“Fora da escola: imersão em aparelhos culturais da grande São Paulo”*: entre setembro de 2018 e novembro de 2019³⁸, os discentes organizaram diversas visitas pedagógicas envolvendo estudantes e professores de escolas públicas atendidas pelo projeto, licenciandos

38 No ano de 2018 com apoio financeiro da ProGrad e no ano de 2019 com apoio financeiro da ProEC.

de estágios curriculares da UFABC, estudantes da Escola Preparatória da UFABC³⁹, além dos próprios bolsistas do PIBID. Todas as visitas foram concebidas de forma transdisciplinar, cruzando conhecimentos, envolvendo diversos professores, inclusive de fora do projeto. Foram realizadas visitas ao Planetário do Carmo - Professor Acácio Riberi, ao Museu Afro-Brasil, ao Museu da Resistência (Imagem 1), ao Museu Catavento, a Aldeia Tekoa Guyrapaju - Tenondé Porã (Imagem 2), ao Instituto Tomie Otahe, ao Sesc Pinheiros, dentre outros espaços.

Imagem 1 – Visita ao Memorial da Resistência, com estudantes da Escola Estadual Américo Brasiliense de Santo André.



39 A Escola Preparatória da UFABC (EPUFABC) é um cursinho pré-universitário gratuito que visa promover o acesso das comunidades populares da região do ABC ao ensino superior de qualidade.

Imagem 2 – Vivência na Aldeia Tekoa Guyrapaju - Tenondé Porã (Guarani Kaiowá) em São Bernardo do Campo.



As ações em torno do projeto *Fora da escola* proporcionou à formação inicial à docência um conhecimento valioso para que, quando se tornarem professores, não pensem a educação na clausura. Realizar uma vista pedagógica é, por si só, um exercício de ampliar a noção do que é ser docente, pois o processo implica desde o contato com as escolas, que não se restringe a uma conversa, a cumprir as exigências de segurança das escolas (muitas vezes envolvendo os pais), os trâmites da UFABC para solicitação de transportes e toda a dimensão pedagógica envolvida antes, durante e depois. Inicialmente, os próprios estudantes não conheciam a maior parte dos espaços que foram visitados, o que agregou repertório cultural ao futuro professor.

Portas abertas: restauração de espaços nas escolas que estavam fechados e eram potenciais espaços para realização de atividades. Foram recuperados, organizados e restaurados espaços como bibliotecas, salas de leitura, laboratórios e pátios. Portas fechadas com espaços

usados como quarto de bagunça ou depósito de materiais e restos foram encontrados na maioria das escolas. Ocorre que quando um espaço pedagógico é usado dessa maneira, ele deixa de ser o que era. O primeiro desafio foi o trabalho com a biblioteca da Escola Anésio Loureiro Gama: foram meses de trabalho dos estudantes para limpar, organizar e catalogar. A ação teve continuidade na criação de uma sala de leitura e com o subprojeto que atuou na escola.

Imagem 3 – Laboratório da Escola Estadual Prof.^a Inah de Mello antes da intervenção dos integrantes PIBID



Imagem 4 – Laboratório da Escola Estadual Prof.^a Inah de Mello depois do trabalho realizado



Formação docente continuada: em princípio organizada pela coordenadora institucional, professora Suze Piza, logo nos primeiros meses, a formação de todos os integrantes do grupo⁴⁰ (Quadro 1) foi assumida por um dos bolsistas do núcleo, Kaio Barbosa Laurentino, que é também coautor neste texto. Com base nas demandas das escolas e do projeto, o grupo participou da definição dos temas, convidou os palestrantes, recepcionou-os, acompanhou as atividades e divulgou interna e externamente as atividades.

40 Os encontros ocorreram nas primeiras quartas-feiras de cada mês, sendo realizados de forma alternada entre os dois campi da UFABC: Santo André (SA) e São Bernardo do Campo (SBC), já que o projeto envolveu todas as licenciaturas da universidade.

Quadro 1 – Encontros de formação continuada de professores do PIBID-UFABC (2018-2019)

Tema	Palestrante (s)	Data	Local
Instituições fetichizadas e a universidade sitiada	Prof. Dr. Daniel Pansarelli	05/09/2018	UFABC SA
A epistemologia na formação de professores	Profª Drª. Luciana Zaterka	03/10/2018	UFABC SBC
Educação em sexualidade	Profª Dra. Meiri Miranda	07/11/2018	UFABC SA
Docentes, discentes e relação com o saber: contribuições da sociologia crítica da educação	Profª Dra. Luci Praun	06/02/2019	UFABC SA
Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor	Profª Dra. Solange Locatelli	03/04/2019	UFABC SBC
Lugar de polícia é fora da escola	Profª Dra. Beatriz Brambilla	08/05/2019	UFABC SA
Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Profª Dra. Priscila Benitez e Profª Dra. Claudia Regina Vieira	05/06/2019	UFABC SBC
Modos de Ser Indígena: Educar de Outras Formas	Prof. Dr. William Figueiredo	03/07/2019	UFABC SA
Formação conjunta História do Racismo no Brasil (PIBID-UFABC) e O papel da escravidão e da desigualdade racial na construção do capitalismo (NEAB-UFABC)	Prof. Me. Weber Lopes Góes e Prof. Dr. Ramatis Jacino	07/08/2019	UFABC SBC
África na escola: literatura, arte e política	Profª Dra. Ana Maria Dietrich, Dr. Danilo Silvério, Níniye Caetano e Alcidéa Miguel de Souza	04/09/2019	UFABC SBC
Comunicação Empática	Prof. Esp. Andressa Miiashiro	02/10/2019	UFABC SA
Diálogos sobre gênero e feminismos	Profª Dra. Bruna Mendes de Vasconcelos	06/11/2019	UFABC SBC

Imagem 5 – Encontro de formação continuada de professores e professoras.



A formação continuada de professores atraiu o público externo, tematizou questões negligenciadas pelas escolas, e tratou das exigências das escolas. Logo no início do projeto, uma de nossas alunas sofreu injúria racial em uma das escolas. Com base neste fato, fizemos uma série de atividades para pensar identidade racial. Também é notável a questão das desigualdades de gênero nas escolas, como, por exemplo, quando se trata da escolha das profissões das meninas. Por isso, tematizamos e discutimos com vários profissionais maneiras de lidar com essa questão. Da mesma forma, a formação intitulada “Lugar de polícia é fora da escola”, ministrada pela psicóloga social Beatriz Borges Brambilla, hoje presidente do Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo (CRP-SP), foi motivada pelo fato de duas das escolas atendidas pelo projeto receber semanalmente a Polícia Militar para lidar com problemas disciplinares dos estudantes. Muitos foram os temas, várias foram as experiências, e todo o processo foi concebido no interior das atividades

do PIBID-Af atendendo às necessidades e às inquietações de todo o projeto.

Além da formação oferecida no interior do projeto, o grupo atuou em parceria com o curso de formação de professores em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros oferecido pelo Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAB) da UFABC, e com o curso de “Filosofia africana” oferecido pelo projeto Capoeira Angola. Junto a isso, o grupo organizou e ofertou o curso “Conceitos essenciais de psicanálise”, que contou com mais de 100 participantes de diversas cidades da região metropolitana de São Paulo, além de ter sido responsável pela organização e monitoria do I Encontro Regional de Práticas Educativas e VII Simpósio do PIBID UFABC, ocasião em que também apresentaram comunicações, ofereceram oficinas e participaram de minicurso.

Intervenções nas escolas, outras instituições, outros projetos: Todos os alunos do nosso núcleo atuaram diretamente com as escolas e com os supervisores, ainda que fora das ações dos subprojetos. Foram realizadas diversas ações, dentre elas: desenvolvimento do projeto “Perca um livro” (de incentivo à leitura), na Escola Estadual Doutor Américo Brasiliense, junto ao professor de Física; aulas e oficinas de combate à violência contra a mulher com produção de história em quadrinhos⁴¹ nas aulas de Química da Escola Estadual Amaral Vagner; oficinas sobre o rompimento da barragem em Brumadinho com produção de história em quadrinhos no Colégio Ideal⁴²; proposição e regência de diversas oficinas na X Olimpíada de Filosofia do Estado de São Paulo, ocorrida na Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação (Fapcom)⁴³; apoio

41 As histórias em quadrinhos foram disponibilizadas no site do PIBID da UFABC: <http://pibid.ufabc.edu.br/publicacoes>.

42 A escola não é atendida pelo projeto, mas foi considerada a possibilidade de oportunizar uma experiência didático-pedagógica também em um colégio da rede privada para aprofundamento das discussões sobre formação docente.

43 Olimpíada que reúne escolas do Ensino Médio de todo o estado de São Paulo.

ao projeto de Ensino de Português para refugiados⁴⁴, coordenado pelo Grupo de Estudos em Direitos Humanos e Relações Internacionais (GEDHRI) da UFABC.

Imagem 6 – Oficina realizada na X Olimpíada de Filosofia do Estado de São Paulo em novembro de 2019.



Produção de materiais didáticos: além de materiais específicos para a realização de oficinas, o grupo elaborou um material didático de Ensino de Filosofia e Humanidades a partir da filosofia de Angela Davis⁴⁵. O ensino de Filosofia no Brasil tem como característica o ensino das teorias de autores europeus, e a formação dos professores que estão nas escolas foi baseada nesse modelo. Na UFABC temos feito um esforço de trazer *outras filosofias* para a sala de aula. O processo de produção do material implicou em estudo das teorias da filósofa, levantamento de imagens, filmes e livros, além da elaboração de roteiros de atividades para que o professor possa aplicar em sala de aula do Ensino Médio. Cabe destacar que o material é voltado não apenas para a Filosofia, mas para as Humanidades em geral.

44 Para saber mais, acesse: <http://proec.ufabc.edu.br/ufabcedivulgaciencia/2019/06/19/para-cada-muro-que-se-ergue-e-para-cada-grade-que-se-monta-ha-dezenas-de-pessoas-para-derruba-los-v-2-n-6-p-6-2019/>.

45 A publicação estava prevista para 2020.

*UFABC Para Todos*⁴⁶: na 9ª e na 10ª edições do evento, realizadas nos anos de 2018 e 2019, realizamos diversas atividades de aproximação dos estudantes das escolas com a UFABC, dentre elas, bate-papo sobre o acesso à universidade em diversos momentos nas escolas, divulgação do UFABC Para Todos nas salas de aula, curso de redação preparatório para o ENEM e, no caso da Escola Estadual Prof.^a Anésia Loureiro Gama, situada próxima ao Campus São Bernardo do Campo, caminhada da escola até a Universidade para que os estudantes participassem do evento.

Nossos espaços, nossos processos, nossas instâncias: Os estudantes lidaram com a manutenção e cuidado do Laboratório de Práticas de Ensino de Filosofia (LaPEFil) – base da maior parte das nossas ações. Conheceram os trâmites para os encaminhamentos dos projetos pedagógicos dentro da UFABC e das escolas, e tiveram a oportunidade de pensar o papel das instituições na realização dos seus respectivos projetos. Os esforços do grupo também se deram em torno do fortalecimento e institucionalização do PIBID dentro da UFABC: com o auxílio de diversos setores, o grupo criou o novo site do PIBID e o manteve atualizado; levantou intenso material sobre projetos de pesquisa e extensão, cursos e programas pertinentes às áreas da educação básica visando à criação de um portal de Educação Básica da UFABC; divulgou atividades da UFABC para as escolas atendidas; e ofereceu suporte para a operacionalização e produção do vídeo de divulgação do PIBID-UFABC⁴⁷.

46 Trata-se de um evento anual em que a UFABC abre as portas da instituição para que a comunidade externa possa conhecer mais sobre a Universidade, especialmente sobre os cursos e formas de ingresso. O público alvo é em sua maioria formado por estudantes do ensino médio e seus professores.

47 Ver “[UFABC em comunidade] PIBID”: <https://www.youtube.com/watch?v=FxN7ht7PstE>.

Imagem 7 - Reunião do grupo alternativo no Laboratório de Práticas de Ensino de Filosofia (LaPEFil).



4 COMO NASCE O NOVO: sobre jovens e velhos

Ao longo do funcionamento do nosso projeto, enquanto coordenação institucional fomos diversas vezes às escolas e fomos confrontados por diretores que quando apresentamos nossos objetivos de ensino disciplinar, de técnicas, de experimentos, nos disseram: *“Isso é ótimo, nossos alunos precisam mesmo de outras formas de aprender química, biologia, ler melhor, mas precisamos do auxílio de vocês para os adolescentes que se automutilam nos banheiros durante as aulas”*. Enquanto nossos objetivos disciplinares querem ensinar técnicas e melhorar a capacidade dos jovens nos exames, eles pensam em formas de se machucar nos banheiros. Esse é o preço que pagamos hoje pelo que chamamos popularmente de conhecimento objetivo.

A tradição dialética nos ensinou que as transformações não vêm de dentro, nem de fora, mas de um *dentro que vem de fora*. São as práticas de fora, daqueles que pertencem ao dentro, mas são “não-integrados”, que transformam. Pode parecer que o fato de existirem “não integrados” dificulta a comunicação dentro de um mesmo projeto. Nada mais falacioso, pois projetos disciplinares não se conversam. Temos, no geral, indivíduos isolados que parecem multifacetados, mas não são. É uma forma ainda mais perigosa que a organização unidimensional. A necessidade de ações educativas que criem laços entre as diferentes disciplinas foi o que trouxe para o nosso convívio termos como “pluridisciplinaridade” e “interdisciplinaridade”⁴⁸. Se projetos disciplinares fechados conversassem, não teríamos sequer esses conceitos instaurados atravessando praticamente todas as discussões relevantes de educação do nosso tempo. Nossa experiência tentou lidar com isso.

Para implantar um projeto transdisciplinar em uma estrutura disciplinar, nossos estudantes teriam que ficar no *entre*, no *através*, no lugar de potência, na lacuna. A própria palavra *transdisciplinaridade* como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina (NICOLESCU, 2000). Para o pensamento conservador quem está *no entre*, incomoda e deve voltar para o lugar. A transdisciplinaridade incomoda porque não está no lugar correto, no horário correto, no modo correto. Para a transdisciplinaridade, por sua vez, o pensamento conservador não é absurdo, pois reconhecemos o quanto se produz com conhecimento disciplinar, nossos subprojetos fizeram ações tão boas quanto as descritas aqui e que mereciam também um texto como esse,

48 A pluridisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. O objeto seria enriquecido pelo conhecimento das várias disciplinas. A interdisciplinaridade tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra.

mas seu campo de aplicação é restrito e, infelizmente, seus esquemas mentais também. O espaço *entre* é cheio de potencialidades.

O título do livro proposto para a publicação dessas iniciativas é *Experiências inovadoras aos desafios da educação superior*, e falar disso neste período profundamente conturbado do nosso país tem suas implicações. Tudo o que fizemos não foi feito em qualquer momento, foi feito entre 2018 e 2019.

Dizem que a educação está em crise, mas isso é mentira. Estamos, sistematicamente, destruindo a educação há muito tempo. Isso não é uma anomalia a ser resolvida. Trata-se do nosso modelo de gestão da vida nas instituições, pautada pela oportunidade de negócio, em que vale destruir a vida de todos a sua volta de modo a garantir algum prestígio individual.

Ao longo da implementação do nosso projeto, em especial das ações do nosso núcleo “alternativo”, percebemos o quanto é rígida a velhice e quantos têm de ser os antídotos diários contra esse envelhecimento. Como eliminar os entraves para o nascimento do novo? Especialmente os entraves autoimpostos de nosso tempo e espaço?

Ora, negar o existente é o ponto de partida, a condição da possibilidade para nascer o novo. Quando nos acomodamos ao existente, nos limitados à miséria do possível, “ao que tem pra hoje”. Quem nega o existente, porém, coloca-se em um constitutivo antagônico que tensiona enquanto constrói. Em alguma medida foi o que tentamos fazer.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danilo Di Mano. **Uma ética para o corpo**. São Bernardo: Umesp, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/Porto Alegre: EDUSP/Zouk, 2007.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NICOLESCU, Basarab. **La Transdisciplinarité**, Paris: Rocher 1996.
- NICOLESCU, Basarab. **A Evolução Transdisciplinar a Universidade**, Centre International de Recherches et études Transdisciplinaires. Disponível em: <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>. Acesso em: 5 jan. 2020.
- NICOLESCU, Basarab. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000.
- SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- SOUZA, Jessé. **A modernização seletiva**: uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora UnB, 2000.
- SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. Rio de Janeiro: LeYa, 2015.



OLHARES SOBRE A ACADEMIA: a experiência do Observatório de Dados da Graduação da UFPB em *Academic Analytics*

Jose Jorge Lima Dias Junior
Ariane Norma de Menezes Sá

RESUMO

Academic Analytics tem como objetivo criar novas possibilidades para coletar, integrar, analisar e interpretar dados referentes à gestão acadêmica, por meio do uso de diferentes fontes, gerando informações valiosas e evidências que permitam guiar o processo de tomada de decisões dos gestores institucionais nos seus diferentes níveis de atuação. Nessa direção, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criou o Observatório de Dados da Graduação (ODG) com o objetivo de desenvolver práticas de gestão fundamentada em dados. Nesse sentido, este artigo traz os desafios postos quando se trabalha com o tema e relata a experiência do ODG da UFPB, apresentando algumas de suas aplicações, que podem servir de referência e inspiração para outras instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Academic Analytics. UFPB. Graduação. Instituição de ensino superior.

ABSTRACT

Academic Analytics aims at creating new possibilities for data gathering, integrating, analyzing, and interpreting in academic management through the use of different data sources. It permits to generate valuable information and evidence to guide the decision-making process of institutional managers in the different levels of actuation. In this sense, the Pro-Rector of Graduate at UFPB has created the Graduate Data Observatory (GDO) in which its proposal is developing practices of data-oriented management. Hence, this paper discusses the challenges of this theme and relates the experience of GDO, presenting some applications that can be used as reference and inspiration for other higher education institutions.

Keywords: Academic Analytics. UFPB. Graduate. Higher education institution.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de transformar os dados em informações e conhecimento para a tomada de decisões é considerada um fator crítico para o sucesso em todos os setores (TIAN, 2017), emergindo assim as chamadas organizações orientadas por dados (*data-driven organizations*). Em Instituições de Ensino Superior (IES) não é diferente, respeitando, evidentemente, suas particularidades. Uma das preocupações proeminentes na gestão acadêmica em IES é a qualidade de ensino e o uso de diferentes meios para analisar e melhorar a compreensão sobre o sucesso, retenção e evasão dos alunos, bem como outros fenômenos que permeiam a vida acadêmica. Esses fenômenos têm atraído cada vez mais a atenção de pesquisadores e de gestores acadêmicos no intuito de compreender as causas e possíveis soluções (SLHESSARENKO *et al.*, 2014; COSTA; BISPO; PEREIRA, 2018).

Em qualquer ciclo de melhoria de processos há uma premissa fundamental que é a medição como ferramenta de gestão, que deve estar alinhada às metas organizacionais. Dessa forma, as intervenções e o devido planejamento na gestão de cursos do ensino superior, por parte dos agentes públicos, devem ser subsidiados por indicadores que permitam diagnósticos dos cursos ofertados, bem como análises preditivas que possibilitem explicações e verificações de tendências futuras. Esse é um dos objetivos centrais de *Business Analytics* (AGARWAL; DHAR, 2014). A aplicação de conceitos de *Business Analytics* no âmbito da gestão acadêmica denomina-se *Academic Analytics* (GOLDSTEIN; KATZ, 2005; BAEPLER; MURDOCH, 2010; WONG, 2016; MCNAUGHTON; RAO, 2017). O uso específico do termo permite a comunidade acadêmica e não-acadêmica dialogarem de forma mais efetiva, facilitando a definição de uma agenda de pesquisa sobre o tema.

Academic Analytics combina dados institucionais, análises estatísticas, modelagens preditivas e aplicações para promover a inteligência institucional na gestão acadêmica. Na *University System of Georgia*, por exemplo, já se consegue prever se o aluno irá concluir seu curso on-line com uma acurácia de até 74% (BAEPLER; MURDOCH, 2010). Assim, o objetivo central do *Academic Analytics* é criar novas possibilidades para coletar e analisar dados que envolvem a gestão acadêmica, por meio do uso de diferentes fontes, gerando informações valiosas e evidências que permitam guiar o processo de tomada de decisões dos gestores institucionais nos seus diferentes níveis de atuação. Portanto, acredita-se que o *Academic Analytics*, aplicado no âmbito da Graduação, tem o potencial para transformar os processos organizacionais, desde o ingresso dos alunos até a sua diplomação.

Seguindo esse movimento, a Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) criou o Observatório de Dados da Graduação (ODG), com o objetivo principal de realizar ações alinhados às ideias de *Academic Analytics*. A criação de um setor formal próprio na estrutura organizacional é relevante no processo de implantação

de uma cultura voltada à gestão por dados, pois permite a definição de ações e estratégias direcionadas.

Este artigo traz, portanto, o relato da experiência do ODG da UFPB e exemplos de aplicações desenvolvidas que auxiliam no processo decisório no âmbito da PRG. Acreditamos que esse relato pode servir de inspiração e ponto de partida para que outras instituições públicas de ensino superior possam implementar uma unidade com o mesmo propósito.

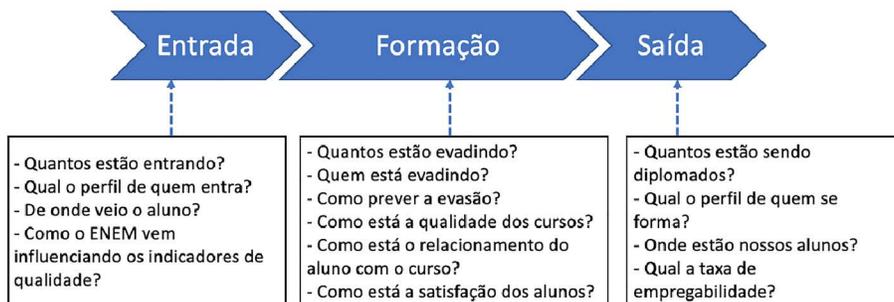
Além desta introdução, o artigo está organizado da seguinte forma: a seção 2 discute alguns conceitos fundamentais e desafios referentes ao tema *Academic Analytics*; a seção 3 apresenta a experiência do ODG e exemplos de suas aplicações e ações desenvolvidas; e a seção 4 discute as implicações e discorre sobre as considerações finais.

2 ACADEMIC ANALYTICS: conceitos e desafios

A efetiva gestão acadêmica depende da capacidade da organização em obter métricas e indicadores em diferentes aspectos e dimensões que sirvam de insumos para diagnósticos, análises e previsões. *Academic Analytics* possibilita à gestão de uma IES verificar e avaliar indicadores históricos ou em tempo real sobre diversos aspectos acadêmicos de suas unidades orgânicas, dando suporte a tomada de decisões.

Uma das etapas mais importantes na aplicação de Inteligência de Negócio (*Business Intelligence*) é realizar as perguntas certas. A Figura 1 ilustra algumas possíveis questões no âmbito da gestão da graduação em uma IES. A partir dessas questões, deve-se: (1) verificar quais os dados disponíveis nas bases dos sistemas de gestão; (2) identificar quais dados podem ser integrados nas diferentes bases; (3) definir métricas e indicadores caso não existam; (4) elaborar instrumentos de mensuração caso não existam dados suficientes para responder questões específicas.

Figura 1 – Exemplo de questões no âmbito do Academic Analytics



Fonte: elaboração própria (2020)

O tema *Academic Analytics* torna-se ainda mais relevante nos dias de hoje considerando a emergência do Big Data e da Inteligência Artificial (IA). Apesar de acreditar que a organização deve evoluir e aplicar esses conceitos e tecnologias, é importante que a preocupação esteja voltada a iniciativas e análises que irão de fato trazer valor informacional de forma sustentável para a melhoria dos processos. Segundo um levantamento da BCG (*Boston Consulting Group*) e do MIT (ESTADÃO, 2019), sete em cada dez projetos de IA falham, não trazendo resultados ou retorno mínimo.

Ainda segundo o levantamento, o problema perpassa aspectos culturais. Como coloca o francês Sylvain Duranton, um dos consultores que participaram da pesquisa, “também é uma questão de cultura: não é um problema só da área de tecnologia, mas sim do negócio como um todo”. Ainda de acordo com Duranton, um projeto liderado pela área de tecnologia tem duas vezes menos chances de êxito do que quando está sob comando da área de negócios. O termo “negócio” aqui não tem uma conotação vinculada à comercialização ou empresa, mas com o assunto, o tipo de atividade e domínio do problema de uma organização. No âmbito de uma IES, o “negócio” está relacionado aos processos, conceitos e outros elementos da Graduação.

Uma pesquisa recente, divulgada pela Gartner, mostra que o problema parece ser ainda mais significativo. Mais de 87% das organizações são classificadas como tendo baixa maturidade em *Business Intelligence* (BI) e *Analytics*. Isso cria um grande obstáculo para as organizações, sejam públicas ou não, que desejam aumentar o valor de seus ativos de dados e explorar novas tecnologias de análise, como o aprendizado de máquina. Alguns dos problemas relatados para essa realidade são: infraestrutura de TI primitiva ou antiga; colaboração limitada entre usuários de TI e de negócios; dados raramente ligados a um resultado comercial claramente divulgado; funcionalidade de BI baseada principalmente em relatórios; e gargalos gerados pela equipe de TI, que é responsável pela criação de conteúdo e preparação de modelo de dados (CIO, 2019).

Os resultados dessas pesquisas são desafios que também se aplicam aos projetos de *Academic Analytics*. No entanto, a apropriação adequada de uma perspectiva de *Academic Analytics* por parte dos setores de gestão em uma IES depende de um conjunto de fatores. Muitas dessas organizações não sabem que dados possuem e o quão crítico são esses dados, bem como as fontes existentes (KHATRI; BROWN, 2010). Os desafios técnicos inerentes ao *Academic Analytics* é uma realidade, mas igualmente importante é a preocupação com os desafios gerenciais e organizacionais que permeiam a sua devida implantação, o que inclui liderança, gestão de talentos, tecnologia, processo decisório e cultura (MCAFEE; BRYNJOLFSSON, 2012). Nesse sentido, a Governança de Dados surge como uma alternativa para englobar essas preocupações gerenciais e organizacionais, com o objetivo de promover um melhor alinhamento entre a TI e o negócio, por meio da definição de princípios e de políticas para a gestão de dados.

Há diversas boas práticas que podem diminuir os riscos na implantação de iniciativas em *Academic Analytics*. Uma delas é a formalização de um setor de inteligência institucional dentro da estrutura organizacional da IES que tenha a autoridade e competência

para coordenar os projetos. Esse setor é responsável, por exemplo, por realizar a devida interlocução entre o setor de TI e as outras unidades organizacionais. Nesse cenário, na UFPB, a Pró-Reitoria de Graduação criou o Observatório de Dados da Graduação, que será apresentado na próxima seção, como uma ação estratégica para a implantação das ideias do *Academic Analytics*.

3 O OBSERVATÓRIO DE DADOS DA GRADUAÇÃO DA UFPB

O Observatório de Dados da Graduação foi criado como uma unidade de assessoria diretamente ligado à Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. Suas competências e objetivos foram formalizados em resolução. Os objetivos são:

- coletar, selecionar e difundir dados evolutivos sobre a situação dos cursos de graduação;
- manter articulação com a Superintendência de Tecnologia da Informação, buscando coletar e divulgar dados estatísticos de interesse da PRG;
- contribuir para o desenvolvimento de tomada de decisão e de gestão fundamentada em dados;
- assessorar a PRG no planejamento, definições e operacionalização de políticas acadêmicas; e
- desenvolver inovações nos processos, medidas e práticas de gestão de dados de graduação.

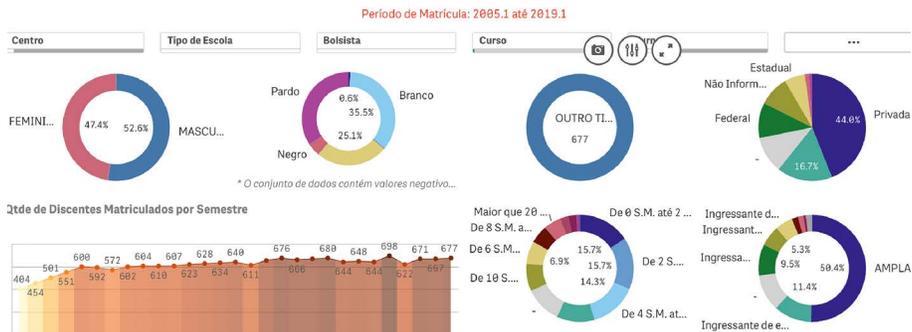
O ODG vem coletando e sistematizando dados a fim de gerar informações relevantes para os processos que permeiam a graduação da UFPB. A unidade também tem a função de unir, internalizar

e institucionalizar iniciativas de pesquisas realizadas por outros laboratórios ou por professores que contribuam para a melhoria da gestão fundamentada em dados. É o caso, por exemplo, do laboratório lotado no Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA), chamado Observatório de Dados Institucionais (ODIN), que desenvolveu e disponibilizou para o ODG a primeira versão de painéis analíticos para diagnosticar o perfil discente em seus diferentes escopos (Universidade, Centros Acadêmicos e Cursos de Graduação). Esses painéis foram institucionalizados e evoluídos, e são, atualmente, mantidos pelo ODG.

A Figura 2 e a Figura 3 ilustram dois desses painéis. Nesse exemplo, foi escolhido o Centro de Ciências Médicas como filtro. Na Figura 2, é possível visualizar diferentes números sobre o perfil discente, tais como: percentual de alunos por sexo, por raça, por renda, por origem de tipo de escola (privada, pública etc.), por modalidade de cota, bem como o quantitativo de discentes ativos ao longo dos períodos letivos. É possível também visualizar os números por curso e por tipo de escola que cursou no ensino médio (pública/privada), por renda e outras variáveis. Há também um filtro 'Bolsista', que permite verificar o perfil daqueles estudantes que receberam algum tipo de assistência estudantil do PNAES (Plano Nacional de Assistência Estudantil).

Como se trata de um painel desenvolvido em uma ferramenta de *Business Intelligence* (BI), os gráficos são interativos, ou seja, ao selecionar, em qualquer um dos gráficos, um grupo específico, o filtro é aplicado de forma acumulativa. Por exemplo, pode-se selecionar o grupo de estudantes do sexo "masculino", com renda familiar de até um salário mínimo que estudou em escola pública.

Figura 2 – Painel analítico sobre o perfil dos estudantes da graduação

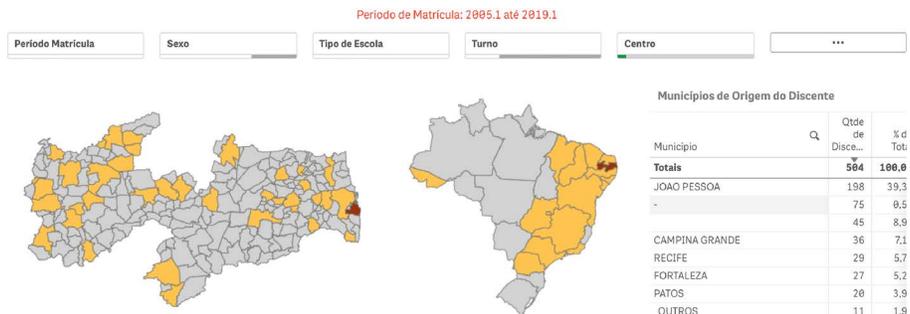


Fonte: Observatório de Dados da Graduação – PRG

A Figura 3 apresenta uma visão georreferenciada dos discentes em relação ao município onde moram. É possível verificar no painel um mapa de calor no estado da Paraíba e no mapa brasileiro. Assim como na Figura anterior, foi aplicado o filtro para o Centro Acadêmico de Ciências Médicas. Desse modo, a PRG consegue mapear a presença efetiva da UFPB nas diferentes cidades e regiões do estado e do país.

Figura 3 – Painel analítico georreferenciado relativos aos municípios onde moram os estudantes

Visão Georreferenciada dos Discentes



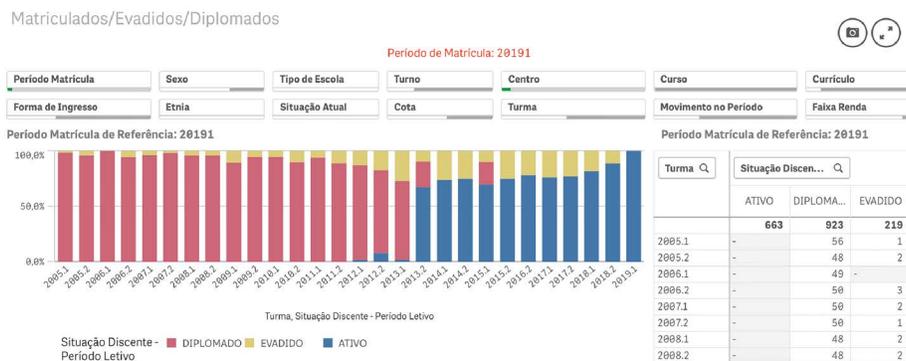
Fonte: Observatório de Dados da Graduação – PRG

Além do perfil dos discentes, a PRG, por meio do ODG, vem acompanhando os indicadores de evasão, retenção e diplomação dos seus cursos de graduação. A UFPB desenvolveu uma metodologia de análise longitudinal para analisar essas taxas de forma mais precisa. A metodologia está documentada em Costa, Costa e Moura Jr. (2017). A Figura 4 exemplifica o painel que apresenta esses dados. No gráfico, é possível visualizar o percentual de evadidos (amarelo), ativos (azul) e diplomados (vermelho) ao longo das turmas que já entraram no Centro de Ciências Médicas da UFPB.

Com esse painel, também, é possível realizar diversos filtros a fim de compreender melhor o fenômeno da evasão e da retenção, tais como: sexo, tipo de escola cursada, turno, modalidade de cota, faixa de renda, etnia etc. O gráfico apresenta as taxas para cada uma das turmas que ingressaram na UFPB.

Como foi explicado, a ferramenta de BI permite realizar diversas análises para avaliar diferentes grupos de estudantes. Por exemplo, pode-se verificar e comparar a evasão, retenção e diplomação de estudantes que já receberam algum auxílio do PNAES com aqueles que não receberam; ou comparar o grupo de estudantes do sexo masculino com o feminino; ou ainda, comparar grupo de estudantes cotistas com não cotistas. As possibilidades de combinações são diversas.

Figura 4 – Painel analítico sobre as taxas de evasão, retenção e diplomação na graduação



Fonte: Observatório de Dados da Graduação – PRG

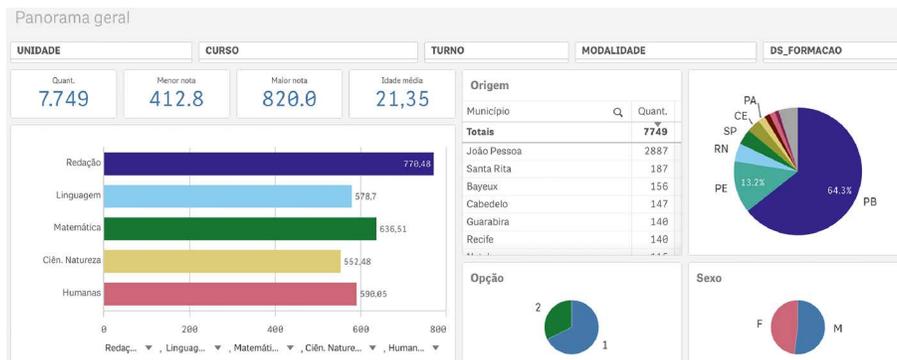
Outra aplicação adotada pelo ODG é o SAEGO (Sistema de Acompanhamento dos Egressos da UFPB no Mercado de Trabalho) que foi desenvolvido pelo LEMA (Laboratório de Economia e Modelagem Aplicada). Por meio desse sistema é possível verificar o salário médio dos egressos da UFPB por curso, além de outras informações como a taxa de ocupação e o percentual de ocupação no serviço público e privado.

Além de internalizar aplicações de outros laboratórios, o ODG também desenvolve aplicações inovadoras para o monitoramento de outros importantes indicadores. Por exemplo, foi desenvolvido o painel de acompanhamento do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Por meio dele, a PRG acompanha o perfil dos estudantes classificados para a UFPB no Sisu. A partir das análises é possível ter uma maior compreensão do público que a UFPB vem atraindo, bem como de que modo esse está distribuído geograficamente.

Por meio de painéis analíticos, é possível verificar: o desempenho nas áreas do Enem, os cursos mais concorridos, percentual de classificados oriundos da Paraíba e fora dela, classificados por município, classificados por modalidades de cota, opção do candidato (primeira ou segunda

opção), entre outras informações. As Figuras 5 e 6 apresentam exemplos de painéis analíticos que permitem esses diagnósticos. Como pode ser visualizado na Figura 5, a UFPB obteve 7.749 estudantes classificados no Sisu 2020. A menor nota de quem entrou na instituição foi de 412,8 e a maior nota foi 820. A média da idade desses classificados foi de 21,35 anos. Do total de classificados, 64,3% são oriundos do estado da Paraíba. Pernambuco é o segundo Estado com maior número de classificados na instituição (13,2%). Todas essas informações, e outras que estão presentes em outros painéis desenvolvidos pelo ODG, podem ser verificadas por curso, por turno, por município, por estado etc.

Figura 5 – Painel analítico sobre o perfil de estudantes classificados no SiSU



Fonte: Observatório de Dados da Graduação – PRG

Figura 6 – Painel analítico sobre a concorrência dos cursos no SiSU

Concorrência									
NO_CAMPUS				NO_MODALIDADE_CONCORRENCIA					
#	NO_CURSO	Q	DS_TURNO	Q	NO_CAMPUS	Q	DS_FORMAC...	Q	Nota corte
-									666,22
1	MEDICINA		Integral		Unidade sede		Bacharelado		755,53
2	ODONTOLOGIA		Integral		Unidade sede		Bacharelado		708,29
3	DIREITO		Matutino		Unidade sede		Bacharelado		689,43
4	RELAÇÕES INTERNACIONAIS		Matutino		Unidade sede		Bacharelado		689,28
5	DIREITO		Noturno		Unidade sede		Bacharelado		683,14
6	BIOMEDICINA		Integral		Unidade sede		Bacharelado		681,88
7	DIREITO		Matutino		CAMPUS - JOÃO PESSOA - CENTRO		Bacharelado		678,28
8	DIREITO		Noturno		CAMPUS - JOÃO PESSOA - CENTRO		Bacharelado		674,78
9	ARQUITETURA E URBANISMO		Integral		Unidade sede		Bacharelado		672,98
10	RELAÇÕES INTERNACIONAIS		Noturno		Unidade sede		Bacharelado		672,52
11	PSICOLOGIA		Integral		Unidade sede		Bacharelado		667,04
12	ENGENHARIA CIVIL		Integral		Unidade sede		Bacharelado		665,79
13	ENFERMAGEM		Integral		Unidade sede		Bacharelado		662,51

Fonte: Observatório de Dados da Graduação – PRG

A PRG também monitora o cadastramento dos estudantes classificados do Sisu, verificando tendências e padrões, e buscando explicações para compreender a efetivação do cadastramento desses classificados. O objetivo é identificar, caso existam, pontos de melhoria para os anos seguintes. A Figura 7 ilustra um desses painéis. O exemplo da figura refere-se ao curso de Medicina, em que houve uma taxa de cadastramento de 89,2% na chamada regular. É possível verificar essa taxa por sexo, por modalidade de cota, por campus, por curso, por município e por estado. Um exemplo de questão que pode ser respondida é: qual o percentual de cadastramento de alunos cotistas, oriundos de fora do estado da Paraíba, no Campus III da UFPB? Outra questão possível pode ser: qual o curso que possui a maior presença de cadastrados de fora da Paraíba? Esses são alguns exemplos que mostram a profundidade e amplitude de análises possíveis quando se utiliza painéis com a tecnologia de BI.

Figura 7 – Painel analítico sobre o perfil dos cadastrados da primeira chamada do SiSU



Fonte: Observatório de Dados da Graduação – PRG

Há casos em que alguns dados ainda não existem nos sistemas de gestão. Portanto, é necessário elaborar métricas para aferir aquilo que se deseja. A PRG, a fim de compreender a percepção dos seus alunos em relação à qualidade dos seus respectivos cursos, encomendou a sua assessoria a construção de um instrumento que coletasse esses dados. O instrumento foi elaborado e implantado naquele ano. Em 2019, já com o ODG formalizado, foi desenvolvido o *Sistema de Acompanhamento do Relacionamento com o Aluno (SARA)* que visa mensurar a qualidade do relacionamento dos alunos com seus respectivos cursos, permitindo que os atores institucionais (gestores, professores etc.) possam acompanhar e verificar a repercussão de suas ações nos cursos. Esse sistema utiliza os dados referentes ao instrumento de avaliação elaborado em 2016. Nesse sentido, o sistema é composto por quatro indicadores principais:

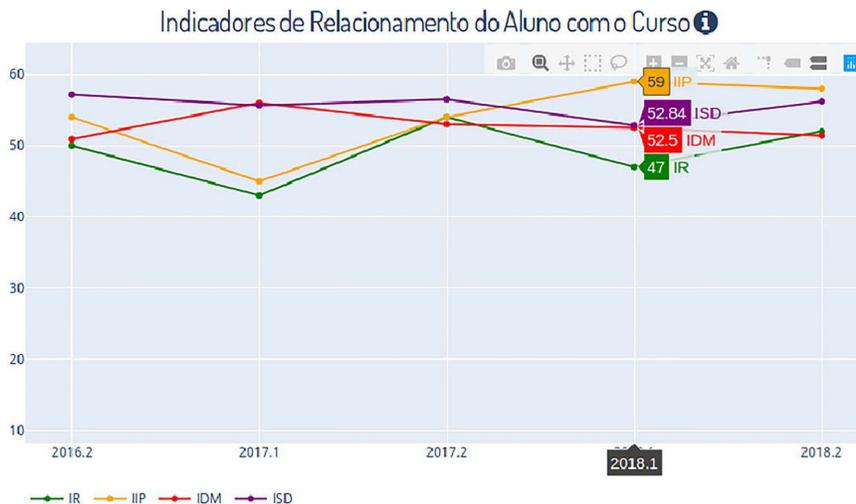
- **Índice de Recomendação (IR):** apresenta o saldo entre o percentual de estudantes promotores e detratores do curso;
- **Índice de Interesse em Permanecer (IIP):** apresenta o saldo entre o percentual de estudantes interessados em ficar e interessados em sair do curso;

- **Índice de Dedicção e Motivação (IDM):** apresenta o saldo entre o percentual de estudantes com altos níveis de comprometimento e motivação nas disciplinas e aqueles com baixos níveis;
- **Índice de Satisfação com os Docentes (ISD):** apresenta o saldo entre o percentual de estudantes com altos níveis de satisfação com os docentes e aqueles com baixos níveis de satisfação.

Os quatro índices acima formam então o Indicador de Qualidade do Relacionamento do aluno, que é dado pela média aritmética deles. A avaliação é realizada semestralmente. A Figura 8 apresenta, como exemplo, um dos painéis do SARA em que é mostrado os quatro índices que caracterizam a qualidade do relacionamento com o curso. Como pode ser verificado, os índices são mostrados tendo como dimensão o semestre avaliado pelos estudantes. Os coordenadores podem, portanto, visualizar as diferentes dimensões sobre a percepção de seus alunos, recebendo um *feedback* objetivo ao longo do tempo. Com isso, é possível avaliar o impacto de ações e estratégias adotadas no passado e retroalimentar o processo de melhoria dos cursos.

Cada um desses índices é apresentado em detalhes em outros gráficos. A partir desses índices, a PRG dialoga com os Coordenadores e os membros dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) de Cursos de Graduação, a fim de fomentar reflexões e gerar insumos para a melhoria desses cursos. O SARA permite colocar em foco a qualidade do relacionamento dos alunos com o curso, objetivando uma permanência qualificada desses estudantes na instituição e, conseqüentemente, a diminuição nas taxas de evasão e o aumento na taxa de diplomação. O objetivo deste artigo é apresentar as diferentes aplicações já desenvolvidas pelo ODG. O detalhamento do SARA será publicado em outra oportunidade.

Figura 8 – Painel analítico sobre os índices do SARA



Fonte: Observatório de Dados da Graduação – PRG

Com o devido diagnóstico provido pelos diversos indicadores e análises coletivas feitas pela equipe, a PRG realizou e realiza reuniões presenciais com os professores dos departamentos, para apresentar os dados, fomentando discussões e reflexões que possam melhorar a qualidade de atendimento aos ingressantes e criar estratégias para garantir a permanência e a conclusão dos estudantes de Graduação. A PRG, também, abre canais de diálogo específicos com alguns cursos quando necessário.

Como resultado prático dessas ações, tem-se o caso do curso de Matemática Computacional que, após a apresentação de indicadores críticos, contribuiu de forma relevante para a mobilização dos docentes para uma reformulação completa do Programa Pedagógico do Curso (PPC), resultando na criação do curso de Ciência de Dados e Inteligência Institucional. Em sua primeira oferta, no Sisu de 2020, esse curso foi o mais concorrido em seu Centro Acadêmico, evidenciando que a sua

reestruturação trouxe, até então, resultados positivos. Esse caso ilustra a capacidade que a Universidade tem em fazer o uso de dados para gerar evidências que sirvam de insumo e fundamentem um processo de adaptação e transformação por meio dos seus atores institucionais.

Os exemplos trazidos neste artigo referem-se a projetos em que foram produzidos e disponibilizados painéis analíticos de uso regular. É importante ressaltar que o ODG tem um caráter de pesquisa, o que significa que também realiza análises exploratórias episódicas, não rotineiras, em dados diversos, a fim de encontrar explicações e gerar *insights* que ajudem na melhoria da gestão no escopo da graduação.

Há outros estudos que estão sendo realizados pelo ODG envolvendo modelos preditivos, utilizando aprendizagem de máquina, para avançar no entendimento de fenômenos como a evasão. Os resultados serão reportados em oportunidades futuras.

4 IMPLICAÇÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As IES devem olhar os seus dados como sendo estratégicos para a melhoria da gestão institucional. Nesse contexto, iniciativas em *Academic Analytics*, como o apresentado aqui neste artigo, envolvem muito mais do que o uso de ferramentas e tecnologias. Por isso, devem ser planejadas com cautela, focando principalmente na sustentabilidade para uma gestão fundamentada nos dados. Deve-se determinar todo o ciclo de vida dos dados, considerando a coleta, integração, análise e interpretação, bem como os papéis, a política, os princípios e outros elementos da governança de dados. O amadurecimento da instituição em *Academic Analytics* permitirá que a IES tenha uma maior capacidade de se adaptar e lidar com as mudanças inerentes à gestão acadêmica.

O ODG vem trabalhando com a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) na execução do Projeto Farol que vem desenvolvendo uma plataforma analítica integrada ao sistema de gestão para ser

disponibilizado aos gestores institucionais. A adoção dessa tecnologia permitirá que esses gestores tenham indicadores de forma rápida e precisa para a tomada de decisão e para a definição de políticas para a Universidade. O projeto Farol envolve a elaboração de um modelo dimensional, com a implementação de um *Data warehouse*, que integra os diversos dados sobre a vida acadêmica dos estudantes, bem como os indicadores relevantes dos cursos, departamentos e centros.

O monitoramento dos dados, em diversas dimensões que compõem o ambiente acadêmico do ensino superior, permite os diferentes olhares para a Academia, por meio de seus gestores institucionais e dos demais atores que compõem o sistema universitário. O que se espera e se almeja é a melhoria dos processos e a definição de políticas públicas internas mais assertivas, fortalecendo o papel da Universidade e mantendo um serviço de qualidade para a sociedade.

REFERÊNCIAS

COSTA, F. J.; COSTA, P. R. S.; MOURA JR., P. J. **Diplomação, evasão e retenção: modelo longitudinal de análise para o ensino superior**. 1ª Ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

TIAN, Xuemei. Big data and knowledge management: a case of déjà vu or back to the future? **Journal of Knowledge Management**, v. 21, n. 1, p. 113-131, 2017.

SLHESSARENKO, M.; GONÇALO, C. R.; BEIRA, J. C.; CEMBRANEL, P. A evasão na educação superior para o curso de bacharelado em sistema de informação. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 7, n. 1, p. 128-147, 2014.

COSTA, F. J.; BISPO, M. S.; PEREIRA, R. C. F. Dropout and retention of undergraduate students in management: a study at a Brazilian Federal University. **RAUSP Management Journal**, v. 53, n. 1, p. 74-85, 2018.

AGARWAL, Ritu; DHAR, Vasant. Big data, data science, and analytics: The opportunity and challenge for IS research. **Information Systems Research**, 25(3), 443-448, 2014.

WONG, Yuen Yee. Academic analytics: a meta-analysis of its applications in higher education. **International Journal of Services and Standards**, v. 11, n. 2, p. 176-192, 2016.

MCNAUGHTON, Maurice; RAO, Lila; MANSINGH, Gunjan. An agile approach for academic analytics: a case study. **Journal of Enterprise Information Management**, v. 30, n. 5, p. 701-722, 2017.

RÊGO, Bergson Lopes. **Gestão e Governança de Dados: Promovendo dados como ativo de valor nas empresas**. Brasport, 2013.

BAEPLER, Paul; MURDOCH, Cynthia James. Academic analytics and data mining in higher education. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 4, n. 2, p. 17, 2010.

KHATRI, Vijay; BROWN, Carol V. Designing data governance. **Communications of the ACM**, v. 53, n. 1, p. 148–152, jan. 2010.

GOLDSTEIN, Philip J.; KATZ, Richard N. **Academic analytics: The uses of management information and technology in higher education**. Educause, 2005.

MCAFEE, Andrew; BRYNJOLFSSON, Erik. Big data: the management revolution. **Harvard business review**, v. 90, n. 10, p. 60-68, 2012.

OITENTA e sete por cento das empresas têm baixa maturidade em BI e Analytics. **CIO**, 6 de maio de 2019. Disponível em: <https://cio.com.br/87-das-empresas-tem-baixa-maturidade-em-bi-e-analytics-segundo-gartner/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

SETE em cada dez projetos de inteligência artificial em empresas falham, diz estudo. **ESTADÃO**, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://link.estadao.com.br/noticias/inovacao,sete-em-cada-dez-projetos-de-inteligencia-artificial-em-empresas-falham-diz-estudo,70003087069>. Acesso em: 19 fev. 2020.



O PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA UFJF: possibilidades formativas na graduação

Cassiano Caon Amorim

Maria Carmen Simões Cardoso de Melo

Vilma Lúcia Pedro

Vanessa Ferreira Vieira

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta uma reflexão sobre o desenvolvimento do Projeto Territórios Educativos da Graduação. Tal iniciativa tem sido desenvolvida pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora e visa incentivar a formação de estudantes de graduação por meio de visitas técnicas, trabalhos de campo e outras experiências em diferentes territórios educativos.

O desenvolvimento do projeto visa ainda possibilitar a articulação de diferentes conhecimentos em espaços formativos diversos, articulando-os a outras possibilidades formadoras, desenvolvidas no âmbito de cada curso de Graduação. Sua idealização tomou como parâmetro a necessidade de fomentar atividades em diferentes espaços formativos como importante mecanismo para o desenvolvimento profissional e cidadão de estudantes em diferentes formações da Graduação.

A partir de um planejamento de atividades elaboradas pelos docentes da instituição, o Programa Territórios Educativos seleciona, por meio de edital próprio, propostas de atividades formadoras,

proporcionando aos estudantes de cursos de Graduação aprendizagens por meio de viagens a lugares previamente selecionados. Nesses lugares, estudantes e professores da UFJF tem contato com outras pessoas e outros espaços, o que lhes possibilita um maior conhecimento do mundo, seja pelas possibilidades dadas pelas materialidades dos lugares, seja pelos encontros e aproximações aos atributos simbólicos presentes nos diferentes lugares.

Acreditamos que para romper a racionalidade técnica imposta nos diversos momentos formativos e exibidas em currículos enrijecidos, uma ideia é a da parceria colaborativa. Amorim *et all* (2016) nos alerta que, apesar dos avanços em ciência, técnica e informação – que permitem uma maior fluidez do conhecimento, da informação, das pessoas –, os espaços formativos de estudantes, em geral, são espaços ainda muito “fechados”. Pensamos que o mundo ao qual é possível ter acesso graças à experiência pessoal direta é, às vezes, muito limitado. Dessa forma, acreditamos ser fundamental à formação dos sujeitos, uma maior exposição ao saber sobre o mundo, ao saber fazer, às experiências no/do lugar, às diferentes formas de se expor àquilo que o mundo traz de novidade.

Desse modo, o Programa Territórios Educativos da Graduação ousa proporcionar formação acadêmica a graduandos da UFJF por meio de encontros a partir de viagens programadas e preparadas previamente. Visa proporcionar o contato interpessoal, trocas de saberes em diferentes ambientes, para ampliação das experiências pessoais, contato com conhecimento científico produzido em outros espaços, e ampliação do conhecimento técnico praticado por outros sujeitos e territórios.

O PROGRAMA TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA GRADUAÇÃO

No Programa Territórios Educativos os docentes dos cursos de graduação são incentivados a propor formações alternativas por meio das viagens. Há a abertura de um edital coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, com regras específicas ao funcionamento do Programa. A UFJF disponibiliza o transporte e as diárias necessárias para a execução da atividade, sendo destinadas a docentes ou servidores Técnico-Administrativos em Educação, que acompanham o desenvolvimento da atividade pedagógica, bem como a motoristas, responsáveis pela condução dos veículos oficiais nos trajetos planejados.

O Programa Territórios Educativos acontece desde julho de 2018, quando foi lançado o primeiro edital para ampla concorrência, contendo as especificidades relativas às propostas de viagem. O edital tinha a pretensão de selecionar até 120 viagens, assim discriminadas:

I - 50 Viagens de até 100 km, compondo todo o trajeto de ida e retorno.

II - 40 Viagens de até 200 km, compondo todo o trajeto de ida e retorno.

III - 20 viagens de até 500 km, compondo todo o trajeto de ida e retorno.

IV - 10 Viagens de até 1000 km, compondo todo o trajeto de ida e retorno.

No resultado daquele edital, evidenciou-se maior demanda para as viagens de até 500 km, uma vez que foram submetidas propostas para 26 viagens, sendo uma para até 200 km, 17 para até 500 km e nove para até 1000 km. Essa constatação demonstrou a necessidade de adequações para os próximos editais a serem lançados.

Além disso, como o edital não fazia qualquer menção sobre as possíveis datas das viagens, a operacionalização causou alguns transtornos, tais como a dificuldade de atendimento de duas viagens

no mesmo dia ou na mesma época, e a maior concentração de viagens nos meses de outubro e novembro, o que provocou acúmulo para o registro das viagens no sistema. Essas dificuldades forçaram à constante negociação com os proponentes das viagens para que ajustassem suas propostas à capacidade técnica de cadastramento das viagens no Sistema de Concessão de Diárias e Passagens (SCDP), bem como à possibilidade de atendimento pela Gerência de Transporte da Universidade.

Mesmo com todas as dificuldades de implementação, ao final do ano de 2018 tivemos um balanço positivo do Programa, com a realização de 26 viagens. Naquele momento, os cursos contemplados foram: Arquitetura e Urbanismo; Artes e Design; Licenciatura em Artes Visuais; Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas; Ciências Biológicas; Ciências Exatas; Ciências Sociais; Enfermagem; Engenharia Ambiental e Sanitária; Engenharia Civil; Engenharia Computacional; Engenharia da Computação; Engenharia Mecânica; Farmácia; Geografia; História; Medicina Veterinária; Música; Pedagogia; Rádio, TV e Internet; e Serviço Social.

Os destinos propostos e atendidos com as viagens formativas foram bastante variados. Estudantes e docentes estiveram em momentos formativos em distintos pontos do território brasileiro, tais como: Barbacena, Belo Horizonte, Betim, Brumadinho, Congonhas, Ervália, Lagoa Santa, Mariana, Ponte Nova, São João del-Rei, Santana do Riacho, Tiradentes e Ouro Preto – no estado de Minas Gerais –; Petrópolis, Teresópolis e Rio de Janeiro – no estado do Rio de Janeiro –; São José dos Campos, Santos e São Paulo – no estado de São Paulo.

Está no âmago da formação acadêmica, do trabalho científico, o uso das técnicas que produzem um conhecimento revestido de caráter empírico baseado, em grande medida, na observação dos fatos, no uso dos sentidos, na prática e vivência de situações reais. Nas viagens formadoras, nos territórios educativos, os estudantes e os docentes

têm oportunidade de submeterem-se às dinâmicas das realidades que elegeram estudar.

Em relação às viagens do primeiro edital, podemos destacar os seguintes relatos:

Ciências Biológicas – Visita às áreas de mineração em Congonhas e Mariana (MG), assim como às áreas afetadas pelo rompimento da barragem de Fundão, da Samarco – 26 a 29/09/2018 – Prof. Paulo Henrique Pereira Peixoto

“Tenho a convicção que ações desenvolvidas foram marcantes para os estudantes de Ciências Biológicas que dela participaram. Acredito que os objetivos previstos no Edital foram plenamente alcançados. Proporcionar aos nossos alunos uma formação sólida, crítica, democrática e ecologicamente sustentável foi o que pretendíamos e que acreditamos ter conseguido nessa atividade de campo.” (professor Paulo Henrique Pereira Peixoto)

Ciências Sociais – Visita à Escola Estadual Dom Francisco das Chagas – Povoado do Careço, Ervália (MG) – 24/10/2018 – Prof. Fernando Tavares Júnior

“A atividade contribuiu para a minha formação profissional e cidadã ao me permitir conhecer a realidade de uma escola localizada em uma área carente de atenção do poder público, mas que, ainda assim, encontrou caminhos para desenvolver um excelente trabalho com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que levou ao alcance de ótimos resultados no Ideb.” (aluna Joyce Keli do Nascimento Silva)

Serviço Social – Visita ao Museu da Loucura – Barbacena (MG) – 07/11/2018 – Professores Sabrina Pereira Paiva e Marco José de Oliveira Duarte

“Foi uma experiência fantástica. Conhecer a história como forma de distinguir os erros do passado e um alerta à intolerância social que produziu e ainda resulta em tragédias. A atividade se deu na disciplina de Laboratório de Saúde Mental e Drogas em que nós estudamos a história da loucura; e conhecer de perto o maior genocídio de doentes

mentais do Brasil, que chega a ser comparado ao holocausto, foi muito importante para sentirmos realmente o que significou esse desastre em nossa história. Em resumo, foi uma visita muito proveitosa, aprendi muito sobre o modo cruel e desumano que os doentes eram tratados e porque a Luta Antimanicomial tem sido um dos temas mais frequentes na área de saúde mental.” (aluna Tamires Marques Cancela)

Bacharelado em Música – Visita à Igreja Matriz de Santo Antônio e Museu Regional de São João Del Rei – Tiradentes e São João Del Rei – 23 e 24/11/2018 – Motivo da viagem: “visita a dois órgãos históricos, do século XVIII, em pleno funcionamento” – Profª Mayra Pereira

“Como cidadã e estudante do curso Licenciatura em Música, tive a experiência de observar de perto instrumentos musicais históricos. A preservação desses instrumentos nos possibilitou entender a importância de manter viva a nossa própria história.” (aluna Talita Abranches)

A leitura desses relatos nos permite afirmar que os estudantes estiveram em contato com realidades distintas que favoreceram vivências ricas em suas áreas de escolha de formação. Tais experiências constituem-se como elementos importantes na formação do sujeito que experiência outras realidades que, em muitas vezes, ocorre de maneira lúdica, leve e prazerosa.

Para o ano de 2019, foram feitos alguns ajustes, considerando a experiência do ano anterior. Dessa forma, houve a subdivisão do Edital nos dois semestres letivos, com 44 possibilidades de viagens em cada um, sendo distribuídas em meses e quilometragens. A divisão indicada nos editais está discriminada conforme a Tabela 1, para o primeiro semestre, e a Tabela 2, para o segundo semestre:

Tabela 1 – Previsão de distribuição de viagens conforme Edital nº 01, de 8 de março de 2019

	Abril	Mai	Junho	Julho	TOTAL
Viagens de até 100 km	2	3	2	3	10
Viagens de até 200 km	1	1	2	1	5
Viagens de até 500 km	6	5	6	3	20
Viagens de até 1000 km	2	3	3	1	9
TOTAL	11	12	13	8	44

Fonte: elaboração própria (2019)

Tabela 2 – Previsão de distribuição de viagens conforme Edital nº 03, de 2 de julho de 2019

	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	TOTAL
Viagens de até 100 km	1	4	3	2	10
Viagens de até 200 km	0	2	3	0	5
Viagens de até 500 km	4	7	7	2	20
Viagens de até 1000 km	1	4	4	0	9
TOTAL	6	17	17	4	44

Fonte: elaboração própria (2019)

A subdivisão que foi feita nesses novos editais permitiu melhores condições para o cadastramento das viagens no sistema SCDP, bem como para o atendimento das propostas com veículos e motoristas por parte da gerência de transportes da instituição.

Dessa forma, no primeiro semestre de 2019, foram realizadas 22 viagens, distribuídas entre os seguintes cursos proponentes: Arquitetura e Urbanismo, Artes e Design, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Licenciatura em Artes Visuais, Medicina Veterinária, Pedagogia e Turismo.

Nesse edital, os destinos para aulas no âmbito do Programa Territórios Educativos, foram bastante variados, tais como: Barbacena

(Museu da Loucura), Brumadinho (Instituto Inhotim), Cordisburgo (Centro de Atendimento ao Turista), Ilha Grande e Mangaratiba (Parque Estadual), Itamonte, Poços de Caldas e São João da Boa Vista (para trabalho de campo na área de geociências), Lima Duarte (Vila de São José dos Lopes), Maripá de Minas (Oxetil FGF), Ribeirão Preto (Região Metropolitana de Ribeirão Preto), Rio de Janeiro (Sítio Burle Marx / IPHAN, Instituto Benjamin Constant, 3.º Grupamento Marítimo do Corpo de Bombeiros Militar, Embrapa Solos, Museu de Arte do Rio de Janeiro e Centro Histórico, Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos, Museu de Arte do Rio e Instituto dos Prestos Novos, Museu do Amanhã e Museu de Arte do Rio), Silvianópolis (Agropecuária Santa Bárbara Ltda) Pouso Alegre e Pouso Alto (Casa Branca Agropastoril e Fazenda Bom Retiro), Santa Rita de Jacutinga (Rede Ibitipoca Turismo e Hospitalidade), Tiradentes (Centro Histórico da cidade).

Dentre as viagens realizadas, podemos destacar os seguintes relatos de estudantes:

Arquitetura e Urbanismo, Ciências Biológicas – Visita ao Sítio Burle Marx – Rio de Janeiro (RJ) – 17/04/2019 – Professor Daniel Sales Pimenta

“Com a visita pude adquirir conhecimentos sobre as plantas específicas para um projeto paisagístico ou até arquitetônico. Além disso, posso aplicar esses conhecimentos no dia a dia no cuidado das plantas em geral. O conhecimento sobre Burle Marx também é essencial para o futuro paisagista.” (aluna do curso de Arquitetura e Urbanismo, Carolina Cesar Loubach)

Ciências Biológicas – Visita à vila de São José dos Lopes – Lima Duarte (MG) – 24/04/2019 – Professores Angélica Cosenza e Gustavo Soldati

“Aprendi mais a respeito dos saberes populares da região; como o artesanato auxilia na comunidade; e a importância que a natureza tem para as atividades da população, como a fibra da banana, que é usada para trançar e dar origem a diversos e belos objetos. Pude perceber

como a natureza está diretamente ligada à vida dos moradores do vilarejo.” (aluno Thiago Andrei de Sá)

Turismo e Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas – Visita à Rede Ibitipoca Turismo e Hospitalidade – 27/04/2019 – Professoras Anne Bastos Martins Rosa, Thais de Oliveira Lima, e Edilaine Albertino de Moraes

“Tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da história da cidade, de conhecer a igreja matriz, de ver que os prédios antigos da cidade estão bem preservados, as ruas são de pedra, originais à época, visita à fazenda Santa Clara, onde ficavam muitos escravos, cerca de 2400, e foi usada como palco da novela Terra Nostra, da rede globo. Outro fato interessante sobre a fazenda é que o número de janelas (365), quartos (52) e salões (12) remete à quantidade de dias, semanas e meses do calendário. Foi uma visita muito boa em ambos os aspectos.” (aluno do curso de Turismo, Marco Antônio de Almeida Lopes)

Cursos de Licenciatura, Arquitetura e Urbanismo – Visita ao Instituto Benjamin Constant – 30/04/2019 – Professor Jader Janer Moreira Lopes

“A atividade foi de grande importância para a minha formação como arquiteta e urbanista, pois demonstrou como os espaços são capazes de contribuir para a educação de pessoas com deficiência, em especial daquelas que vivenciam os ambientes principalmente através do tato. A visita também é essencial para o incentivo à inclusão social e para o estímulo ao exercício da cidadania e da empatia.” (aluna do curso de Arquitetura e Urbanismo, Bruna de Paula Almeida)

Geografia – Visita à Embrapa Solos – Rio de Janeiro (RJ) – 09/05/2019 – Professora Gisele Barbosa dos Santos

“Foi muito importante aprender mais sobre os métodos de recuperação de paisagens degradadas, observar as mais variadas espécies de plantas e diferentes solos.” (aluno Edinaldo Muller Júnior)

Turismo – Trabalho de campo na cidade de Tiradentes (MG) – 17/05/2019 – Professor André Barcelos Damasceno Daibert

“A atividade contribuiu de forma significativa em minha vida acadêmica e cidadã, perceber a importância entre a boa relação entre setor público e privado do município mostrou a fluidez como o turismo ocorre e como é benéfico em alguns pontos para a população. O cuidado com o patrimônio da cidade também levou a reflexão sobre a preservação e como é importante cuidar do nosso passado.” (aluno Raphael Resende Brandão)

Medicina Veterinária – Visita à Agropecuária Santa Bárbara Ltda – Silvianópolis (MG) – 18/05/2019 – Professores Jefferson Filgueira Alcindo e Rafael Ferreira de Araujo

“A visita proporcionou o uso e aprendizado de novas tecnologias para diagnóstico de gestação, além de lembrar a necropsia realizada na disciplina de Patologia, além de aprendermos e auxiliarmos na cirurgia de hérnia.” (aluna Danielle dos Santos Cinelli Pinto)

Pedagogia – Visita ao Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos – Rio de Janeiro (MG) – 25/06/2019 – Professores Maria Zélia Maia de Souza e Daniel Cavalcanti de A. Lemos

“Observar os documentos antigos, as cartas de alforria, contribuiu para o meu conhecimento sobre a escravidão e conhecer a UFRJ me trouxe a perspectiva de uma faculdade importante e uma visão histórica.” (aluna Aléria Silva Fernandes)

Turismo – Visita à Vila do Abraão, Ilha Grande – Angra dos Reis (RJ) – 05 a 07/07/2019 – Professores Marcelo do Carmo Rodrigues e Alice Gonçalves Arcuri

“Conhecer e entender melhor o fenômeno turístico e seus impactos a partir da ótica de turistas e moradores em um dos destinos mais visitados do Brasil. Ainda, obter noção dos grandes impactos, principalmente ambientais.” (aluna Alexia de Freitas Garcez Moreira)

Enfermagem – Visita à Oxetil FGF – Maripá de Minas (MG) – 25/06/2019 – Professora Patricia Rodrigues Braz

“Essa atividade despertou para o lado profissional a importância do enfermeiro fora do hospital, como ele coordena e tem toda

autonomia dentro de um CME (Centro de Material de Esterilização), buscando sempre um melhor cuidado com os produtos de saúde para melhorar a vida dos pacientes.” (aluna Victória Carla Lima Dias).

Esses relatos exibem como os diversos territórios vão se configurando em veículos educativos, em repertório de aprendizagem sobre diferentes aspectos da realidade vivenciada pelos estudantes com a orientação dos docentes. O diálogo dos estudantes com o mundo, com os lugares e a mediação elaborada pelos docentes tem permitido, em nossa análise, a articulação dos saberes teóricos e as vivências práticas dos fenômenos estudados nas salas de aula, contribuindo para a formação mais ampliada e sólida dos estudantes.

No segundo semestre do ano de 2019 foram 24 viagens, beneficiando cerca de 740 estudantes dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar em Artes e Design, Ciências Biológicas, Enfermagem, Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Geografia, Letras-Libras, Licenciatura em Artes Visuais, Pedagogia e Turismo. Mais uma vez, os destinos foram bastante diversificados: Comunidade Quilombola Colônia do Paiol (Bias Fortes-MG), Hospital Sofia Feldman (Belo Horizonte-MG), Museu da Loucura (Barbacena-MG), Barragem Chapéu d’Uvas e Estação de Monitoramento de Vazão no rio Paraibuna (Ewbank da Câmara-MG), Central de Tratamento de Resíduos – Empresa Essencis (Betim-MG), Operador Nacional do Sistema Elétrico (Rio de Janeiro-RJ), Trabalho de campo da disciplina de Biogeografia (Teresópolis- RJ, Barbacena, Belo Horizonte, Ouro Preto-MG), Apresentação da bacia hidrográfica do Rio Paraibuna (Antônio Carlos, Santos Dumont, Matias Barbosa, Cotegipe-MG), Trabalho de campo com os alunos para estudar os impactos ambientais causados pelos rompimentos de barragens (Mariana, Barra Longa, Brumadinho, Juatuba-MG), Visita técnica ao centro histórico de Paraty (RJ), Centro Histórico e prática de Bússola e GPS (Ouro Preto-MG), Região portuária do Rio de Janeiro (RJ), Centro de Educação para Surdos Rio Branco e Instituto Santa Teresinha (São Paulo-SP), Centro Histórico da cidade de

Tiradentes (MG), Centro de Pesquisas e Conservação Iracambi (Rosário da Limeira-MG), Instituto Inhotim (Brumadinho-MG), Distrito Serra do Ibitipoca e Parque Estadual Serra do Ibitipoca (Lima Duarte-MG), Roteiro Café com Cachaça (Araponga, Guaraciaba e Viçosa-MG).

Destacamos alguns relatos sobre as viagens:

Engenharia Ambiental e Sanitária – Visita à Barragem de Chapéu d’Uvas – Ewbank da Câmara (MG) – 03/09/2019 – Professor Celso Bandeira de Melo Ribeiro

“Pude ver na prática uma grande obra de engenharia, sua operação e as questões ambientais que ela envolve e como lidar com elas, considerando sempre riscos, danos potenciais, benefícios à população, prevenção e procedimentos em caso de acidente, que será meu papel enquanto profissional da área.” (aluna Amanda dos Santos Carvalho)

Turismo – Visita ao Centro de Pesquisas e Conservação Iracambi – Rosário da Limeira (MG) – 19/09/2019 – Professoras Edilaine Albertino de Moraes e Anne Bastos Martins Rosa

“O Instituto Iracambi junto com as outras propriedades visitadas buscam fazer uma agricultura sem o uso de agrotóxico, tendo uma interação entre o produtor e o que é produzido através de um serviço manual, buscando sempre preservar o meio ambiente. Desta maneira, melhora a qualidade de vida e o ambiente.” (aluno Anderson Simões da Costa)

Geografia – Trabalho de campo na Bacia Hidrográfica do Rio Paraibuna – Antônio Carlos, Matias Barbosa e Santos Dumont (MG) – 19/09/2019 – Professor Miguel Fernandes Felipe

“O trabalho de campo nos trouxe uma nova visão acerca da paisagem sempre observada no dia a dia de moradores de Juiz de Fora. Os aspectos geomorfológicos da dinâmica fluvial do Paraibuna, o reconhecimento das planícies fluviais, dos diques marginais, e também dos meandros abandonados, tão bem estabelecidos e observados na teoria estudada e em dados de sensoriamento remoto porém

de observação tão dificultada in loco. A atividade se mostrou de fundamental importância para a formação profissional, demonstrando a necessidade de o geógrafo não se manter apenas em laboratórios, sem uma real percepção da sua área de estudo.” (aluno André Luiz Baldutti Campagnacci)

Turismo – Visita ao Museu da Inconfidência e Centro Histórico de Ouro Preto (MG) – 28 e 29/09/2019 – Professores Humberto Fois Braga e Guilherme Augusto Pereira Malta

“Podemos aprender sobre o funcionamento (com suas especificidades positivas e negativas) de diferentes atrativos culturais da cidade. Observamos a Ouro Preto turística de um ângulo mais crítico e isso, sem dúvida, enriquece nossa formação como turismólogos e cidadãos brasileiros.” (aluna Vitória Camilla da Silva Maurício)

Letras-Libras e Pedagogia – Visita ao Centro de Educação de Surdos Rio Branco, ao Instituto Santa Teresinha e ao Instituto Seli – Cotia e São Paulo (SP) – 09/10/2019 – Professor Rodrigo Mendes

“A viagem às instituições de ensino bilíngues ampliou o saber acerca dos métodos e possibilidades da alfabetização de crianças surdas, assim como do ensino curricular das séries iniciais ao ensino médio. A metodologia empregada e os recursos didáticos apresentam na prática o que vimos na teoria ao longo do curso.” (aluna Raissa Guiseline de Oliveira)

Ciências Biológicas – Visita à Comunidade Quilombola Colônia do Paiol – Bias Fortes (MG) – 16/10/2019 – Professora Angélica Cosenza

“Conhecer a comunidade me permitiu abranger meus conhecimentos sobre saberes populares, uma vez que se trata de um modo de vida diferente do que vemos nos centros urbanos, com tradições distintas e culturas ligadas à cultura afro. Dessa forma, a visita ao quilombo me proporcionou reconhecer a importância da luta popular, principalmente quando trata-se de minorias e seu papel

imprescindível na transmissão de saberes populares e da sua cultura que cada vez mais é desvalorizada.” (aluna Renata Alice Campos)

Geografia – Visita ao Museu de Mineralogia; Palestra sobre o Rompimento das Barragens na UFOP; Curso Teórico de Caderneta de Campo, Bússola e GPS - PeTDegeo Engenharia Geológica UFOP – 01 e 02/11/2019 – Professora Giselle Barbosa

“A principal contribuição profissional que eu obtive foi a da caderneta de campo, que eu utilizei pela primeira vez e aprendi a forma sistemática de obtenção de dados da área trabalhada. Como cidadão, as informações acerca dos danos causados pelo rompimento das barragens e a informação de que é possível, sim, retirar os rejeitos dessas áreas afetadas.” (aluno Breno Ferreira Pio Pereira)

Turismo – Visita às propriedades que participam do roteiro turístico “Café com Cachaça” – Viçosa, Araponga e Guaraciaba (MG) – 08 e 09/11/2019 – Professora Thaís Lima

“Com essa oportunidade, tivemos a chance de aliar os conhecimentos aprendidos em sala de aula (em várias disciplinas) com a prática. Entender os processos de implementação, consumo e os conflitos provindos do roteiro turístico contribuíram para nossa formação, para termos um olhar mais atento para com os outros e o meio ambiente”. (aluno Inácio Botto Ferreira)

Uma experiência nova somou-se à oferta do Territórios Educativos da Graduação. No ano de 2019, o Programa também foi estendido ao Colégio de Aplicação João XXIII, Unidade de Educação Básica da UFJF, com o mesmo intuito de garantir espaços formativos para os estudantes do Ensino Fundamental e Médio. O Edital foi elaborado, então, seguindo a mesma estrutura daqueles destinados aos cursos de Graduação, guardadas as especificidades dos temas geradores das viagens e as necessidades de outro tipo de preparação, acompanhamento e avaliação do trabalho.

Destacamos que essa experiência do Programa Territórios Educativos, além de proporcionar formação acadêmica diferenciada

aos estudantes, tem contribuído bastante para resolver demandas da Gestão da Graduação e, mais recentemente, também da Escola Básica. As solicitações para visitas técnicas, trabalhos de campo, imersão em campo de práticas, entre outras modalidades, eram feitas de maneira aleatória e em diferentes espaços da gestão universitária. Com o Programa, as solicitações de viagens às Pró-Reitorias e Diretorias diminuíram significativamente, pois as demandas passaram a ser encaminhadas ao “Territórios Educativos”.

O mapa da Figura 1 faz uma demonstração geral das cidades visitadas no Programa nos dois anos de sua implementação, demonstrando a abrangência geográfica dos “Territórios Educativos”.

Figura 1 – Cidades visitadas nos anos de 2018 e 2019 pelo Programa Territórios Educativos da UFJF



Fonte: elaboração própria (2019)

Como experiência formativa, podemos destacar que o Programa Territórios Educativos desenvolvido na UFJF tem atingido os objetivos que se propõe, pois articula diferentes conhecimentos que podem ser mobilizados pela associação teoria-prática permitida pela experiência. No aspecto da gestão acadêmica, podemos destacar que o Territórios Educativos traz uma possibilidade de abertura a novas experiências para cursos que queiram promover esse tipo de atividade, além de contribuir com a organização de fluxos de oferta, mapeamento de demandas e direcionamento de recursos pela gestão de uma pró-reitoria acadêmica.

O Programa ainda precisa ser aprimorado com relação ao planejamento de fluxos de veículos da Universidade que estão disponíveis para as viagens. Um estudo junto à Pró-Reitoria de Infraestrutura tem permitido organizar melhor o edital, indicando as possibilidades de atendimento das demandas trazidas pelos docentes em suas propostas de roteiro e em seus relatos após o retorno das visitas.

A seguir, destacamos parte do repositório que a PROGRAD acumula das viagens: depoimentos e imagens que permitem comprovar a potência criadora desse projeto, bem como suas contribuições para melhoria da formação acadêmica, profissional e cidadã dos estudantes que têm oportunidade de participação.

RELATÓRIO FOTOGRÁFICO E DEPOIMENTOS

2018-2

Visita à Escola Estadual Francisco das Chagas (Figura 2), no povoado de Careço, município de Ervália. O projeto do professor Fernando Tavares Júnior, na disciplina Instrumentos para licenciatura em Ciências Sociais, objetivou o conhecimento do programa “Do lado de cá da Serra – Saberes e Sabores do Careço e Imediações”.

Figura 2 – Visita à Escola Estadual Francisco das Chagas



2019-1

Os professores postaram em suas redes sociais fotos e depoimentos sobre o Programa Territórios Educativos:

Visita ao Instituto Inhotim (Figura 3)

“Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Juiz de Fora em Inhotim pelo Edital Territórios Educativos, projeto sensacional da PROGRAD/UFJF. Agradecemos a acolhida de Júlia De Oliveira Torres, do Educativo da instituição e a ponte construída por Mirian Celeste Martins.” (Francione Oliveira Carvalho)

Figura 3 – Conversa entre estudantes e a mediadora do museu Inhotim



Angra dos Reis/Ilha Grande (Figura 4)

“A universidade pública, gratuita, democrática e de qualidade vai muito além da sala de aula... ela nos permite conhecer outros ‘destinos’, nos transformando a cada viagem”. (Marcelo do Carmo)

Figura 4 – Coleta de lixo pelos estudantes



Museu do Amanhã/Museu de Arte do Rio (Figura 5)

“Trabalho de campo com alunos e alunas da UFJF. O Rio continua lindo”. (Anderson Ferrari)

Figura 5 – Estudantes no Museu de Arte do Rio



Rio de Janeiro: Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos (Proedes/UFRJ)

Figura 6 – Estudantes na parte interna do Arquivo Asilo de Meninos Desvalidos



Maripá de Minas: Central de Material Esterilizado (Oxetil)

Figura 7 – Representante da Oxetil passando informações aos estudantes



2019-2

Rosário da Limeira (MG) – Centro de Pesquisas Iracambi

“A foto se refere aos alunos e alunas durante a visita na horta agroecológica da Vila Franciscana (distrito de Belisário), acolhidos pelo Presidente da Associação de Pequenos Agricultores, no dia 20/09/2019, uma oportunidade exemplar de aprendizagem sobre modos de vida saudáveis no campo.” (Edilaine de Moraes)

Figura 8 – Visita à horta agroecológica da Vila Franciscana (distrito de Belisário), como parte do roteiro da viagem formativa.



Pequena África, região portuária do Rio de Janeiro

Figura 9 – Visita à Pequena África



Rio de Janeiro (RJ) – Embrapa Solos

Figura 10 – O pesquisador Claudio Capeche apresenta aos estudantes o “Fertmovel” que é um laboratório completo, voltado a análises de fertilidade do solo, desenvolvido pela Embrapa Solos.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Cassiano Caon; MACHADO, Nathalye N.; LADE, M. L. Vivências Culturais: espaços educativos e possibilidades na formação continuada de professores na educação básica. *In*: Reginaldo Fernando Carneiro; Cristhiane Carneiro Cunha Flôr. (Org.). **Formação de Professores para educação básica: desafios enfrentados e cenários possíveis**. 1ed. Juiz de Fora: EdUff, 2016, v. 1, p. 173-190.

UFJF. **Programa Territórios Educativos da Graduação**. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em: <https://www2.ufff.br/prograd/setores-da-prograd/programa-territorios-educativos/> Acesso em 3 mar. 2020.

10

PROGRAMA APRENDIZAGEM PARA O 3º MILÊNIO (A3M): experiências inovadoras de ensino e aprendizagem na Universidade de Brasília

Livia Veleda de Sousa e Melo

Teresinha de Jesus A. Magalhães Nogueira

Letícia Lopes Leite

Sergio Antônio de Andrade Freitas

RESUMO

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas trouxeram novas demandas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem na educação superior, repercutindo nas práticas educativas dos professores. O presente estudo investiga ações do Programa Aprendizagem para o 3.º Milênio (A3M), cujo objetivo é identificar, valorizar e promover experiências educativas inovadoras na Universidade de Brasília (UnB). Os caminhos teórico-metodológicos foram delineados pela pesquisa qualitativa participante, com uso de fontes orais, escritas e análise de conteúdo. Os resultados revelam ações desenvolvidas pelo Programa A3M no período de 2017 a 2019. Observam-se, nas análises realizadas, que a UnB está enfrentando os desafios impostos no processo de ensino e aprendizagem, por meio do desenvolvimento de inovações metodológicas e da ampliação do uso de tecnologias digitais, além da produção de novos recursos e estratégias didáticas, na busca pela promoção da aprendizagem ativa

e colaborativa, bem como do engajamento estudantil. Os resultados dos projetos estão sendo socializados e divulgados no site do Programa A3M, possibilitando a institucionalização e a internacionalização desses resultados, assim como a reutilização de experiências e o repensar de práticas pedagógicas mais aderentes aos desafios educativos do Terceiro Milênio.

Palavras-chave: Inovação educacional. Mediação pedagógica. Aprendizagem ativa e colaborativa.

1 INTRODUÇÃO

A expansão da educação superior é uma das consequências do reconhecimento de sua relevância para o desenvolvimento econômico, social, profissional e pessoal de cada indivíduo. A educação superior, presencial ou online, é estratégica para a transformação das diversas áreas da sociedade, por isso, a expansão do acesso e a melhoria da qualidade são temas prioritários para o enfrentamento dos desafios contemporâneos. Com este foco, é urgente, no contexto socioeconômico, cultural e educativo atual, repensar as práticas pedagógicas, considerando as características da sociedade globalizada, a chamada sociedade do conhecimento.

Diversos pesquisadores discutem o desenvolvimento de novas ecologias de aprendizagem, resultantes das mudanças nas formas de aprender e acessar informações no mundo virtual. Lévy (1993; 1996; 1999) reflete sobre os conceitos de ciberespaço, cibercultura, virtualização e inteligência coletiva, entre outros relacionados às formas de comunicação e interação neste novo milênio. Boll (2013), Coll (2013), Mill (2009) e Moran (2013; 2020) pesquisam sobre questões relacionadas à docência, à aprendizagem e à cultura digital. Estes autores apontam transformações nas formas de aprender e ensinar, de interagir e organizar o currículo, bem como nos espaços de aprendizagem, nos recursos utilizados e nas estratégias educativas.

Mill (2009, p. 14) problematiza os espaços de aprendizagem “O que é uma aula presencial? O que é uma ‘aula’ a distância?”. O autor cita aspectos, observáveis em aulas presenciais, relevantes para a constante reflexão do professor, que poderão fazer a diferença na mediação pedagógica: “A linguagem e as tecnologias utilizadas, as estratégias docentes de sedução e motivação (ou de persuasão), a interatividade, a relação com o saber, entre outros [...]”.

Neste contexto de transformação e constante mudança, o estudo propõe investigar ações do Programa Aprendizagem para o 3.º Milênio e os seus efeitos na promoção de inovação educacional na Universidade de Brasília. Para tanto, discute a proposta do Programa, as ações desenvolvidas e os resultados alcançados.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e participante, fundamentada em Minayo (2001), de documentação direta e indireta, que, segundo Lakatos e Marconi (2003), possibilita o uso de técnicas de coleta de dados como a entrevista semiestruturada. Utilizaram-se, também, outras fontes de pesquisa, tais como: o site do Programa A3M (<https://a3m.cead.unb.br/>), documentos disponíveis no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), relatórios e e-mails. Desenvolveu-se o estudo por meio de pesquisa-ação Thiollent (2011) e análise de conteúdo, seguindo a categorização de Bardin (2011).

Na análise, foram propostas três categorias: identificação de experiências educacionais inovadoras na UnB; promoção de experiências por meio de ações institucionais; resultados e abrangência dos projetos (metodologias e recursos educacionais) no contexto do ensino e da aprendizagem. Buscou-se reconhecer as subjetividades da investigação, mas manteve-se a “cientificidade [...] pensada como uma ideia (sic) reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas” (MINAYO, 2001, p.121). Assim, o estudo é composto por esta introdução; a discussão sobre conceitos e significados que envolvem a compreensão da pesquisa (história do Programa A3M e aspectos que o constitui); a análise dos resultados; e as considerações finais.

2 INOVAÇÃO EDUCACIONAL: desafios do ensino e aprendizagem no 3.º Milênio

O processo de inovação educacional, decorrente dos avanços tecnológicos e científicos, bem como de mudanças nas formas de viver, interagir e aprender na cultura digital, tornou-se um marco representativo deste século e um desafio para as instituições de educação superior. Essas transformações são constantes e demandam aprendizado ao longo da vida, além da capacidade de inovar (TAKAHASHI, 2000).

Loveless e Williamson (2017) traçam o modelo de pensamento na contemporaneidade. Este precisa ser inovador e construído por conceitos e princípios que compõem a era digital, desenvolvida por meio de recursos midiáticos e pela produção de novos processos de comunicação. Essas novas formas de comunicação e interação, mediadas pela tecnologia, ao possibilitarem diferentes processos de ensino e aprendizagem, exigem maior flexibilidade nas práticas educativas, mais interconexão entre as modalidades presencial e a distância, agilidade, criatividade, assim como alternativas de formação adequadas às expectativas de rápida inserção social e produtiva, conforme discute Moran (2013).

Para Prensky (2001), o uso exponencial das tecnologias gera novos perfis de estudantes e de aprendizagem. Reconhecer e se adaptar a essa realidade requer inovação educacional, promoção de rupturas com modelos rígidos de ensino, bem como desenvolvimento de outras metodologias e recursos educacionais.

Nesse cenário, o Programa A3M é uma estratégia institucional para alavancar os processos de inovação educacional na UnB. O Programa busca fortalecer o desenvolvimento e o aprimoramento de práticas de ensino e aprendizagem adotadas na Universidade, como previsto no Planejamento Institucional (BRASIL, PDI, 2019). O A3M situa-se na era digital, quando a educação está se convertendo cada vez

mais em sistemas híbridos de ensino, utilizando TDIC e metodologias inovadoras.

A Lei n.º 13.234/2016, que trata sobre o estímulo ao desenvolvimento científico (pesquisa, capacitação científica/tecnológica), descreve, em seu artigo 2º, a inovação como:

[...] introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho.

A inovação educacional, todavia, não se reduz apenas ao uso de tecnologias na aula, ou à ideia de que recursos multimídia inovam as práticas pedagógicas, como afirma Fullan (2001). Reconhece-se a ruptura promovida pelo uso de novos recursos tecnológicos, mas, a construção de uma nova ecologia da aprendizagem requer ir além desse uso, exige a promoção de inovações no processo de ensino e aprendizagem, nas formas de organização da aula, nas possibilidades de interação e de construção de conhecimento (COLL, 2013).

Autores como Gómes (1997) e Ramos e Rossato (2017) defendem a importância de o professor repensar suas práticas e modelos de ensino e se reposicionar frente ao desafio de ensinar e aprender no novo cenário educativo, por meio da reflexão na e sobre a sua prática cotidiana. Atualmente, a inovação está voltada para a educação e requer que o professor, por meio de reflexões, busque alterar o sentido e o significado de sua prática, considerando sempre o seu caráter intencional, sistemático e planejado (MESSINA, 2001). Neste estudo, a inovação educacional é considerada um processo dinâmico e intencional, que propõe e pesquisa mediações educativas/pedagógicas, capaz de

romper com práticas tradicionais, tendo em vista a aprendizagem criativa e autônoma.

Nessa perspectiva, um dos interesses do estudo é compreender a proposta e o desenvolvimento do Programa A3M e como suas ações podem contribuir para a inovação na educação superior, para o estímulo à experimentação de novas práticas e recursos educacionais.

3 O PROGRAMA A3M: ampliando caminhos para a inovação educacional na UnB

A Universidade de Brasília é constituída por 4 *campi* universitários, 12 institutos, 14 faculdades, 52 departamentos, 19 centros, entre outros órgãos complementares. São 138 cursos de graduação e 159 de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais atuam 2.787 docentes e mais de 50 mil alunos (Relatório de Gestão, 2018). O trabalho docente é desenvolvido de forma autônoma, deste modo, convive-se com diversos tipos de práticas didáticas e recursos educacionais. Mas, quais professores estão inovando na docência? Quais experiências têm sido vivenciadas? Quais resultados alcançados? Como socializá-los? Como promover uma aprendizagem institucional? Estas questões nortearam a construção do Programa Aprendizagem para o 3.º Milênio (A3M).

O Programa teve início em 2017, coordenado pelo Centro de Educação a Distância da UnB (CEAD), em parceria com a Reitoria, os decanatos acadêmicos (Decanato de Ensino de Graduação, Decanato de Pesquisa e Inovação, Decanato de Pós-Graduação e Decanato de Extensão) e a comunidade da UnB.

O principal objetivo do Programa é atuar na identificação, valorização e promoção de ações educacionais inovadoras na UnB. Para tanto, considera tecnologias, metodologias e novas formas de interação entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A meta do A3M é disponibilizar um portfólio sustentável de metodologias,

processos e aplicativos, visando alcançar inovações na UnB, com foco em melhorias no processo educacional e reflexos na aprendizagem, na satisfação do aluno, do professor e na integração com a sociedade (MELO, *et al*, 2017).

O Programa A3M é realizado utilizando-se um método de pesquisa desenvolvido a partir de abordagens complementares: *Bottom up*, ciclo de experimentos e experiências; e *Top down*, PDCA educacional, inspirados na metodologia proposta por Justin Reich e Peter Seng⁴⁹. Ambas as visões consideram, para inovar as práticas e os processos, o conhecimento e a experiência de todos os envolvidos, além da capacidade de discutir e de tomar decisões coletivas em torno de uma meta comum.

A visão *Bottom up* (de baixo para cima) é uma metodologia composta por três ações principais em seu núcleo: Experimento, Experiência e Planejamento. Trata-se, justamente, de propor uma inovação na prática educativa e, a partir daí, vivenciar uma experiência que repercutirá no planejamento de ensino. Esse ciclo é vivenciado constantemente, com a perspectiva de melhoria nos resultados da aprendizagem em cada etapa.

O experimento representa a proposta de ensino aprendizagem inovadora desenvolvida pelo professor em sala de aula com potencial para ser uma experiência interessante e que possa impactar no (re)planejamento da aula. Este ciclo repete-se inúmeras vezes, possibilitando ao professor avaliar e ajustar a sua forma de ensinar a partir dos resultados obtidos. Estes resultados podem se transformar em produtos educacionais relevantes, tais como metodologias educacionais inovadoras, softwares ou aplicativos, cursos etc., todos objetos de interesse do Programa A3M. (MELO, *et al* 2017)

49 Metodologia apresentada no curso Launching Innovation in Schools, disponível no link: <https://www.edx.org/course/launching-innovation-in-schools>, 2020.

O Programa Aprendizagem para o 3º Milênio incentiva a utilização do Ciclo de Experimentos e Experiências, promovendo, assim, inovações nas formas de ensinar e aprender na Instituição (Figura 1). As setas que inter-relacionam Experimento, Experiência e Planejamento (ciclo interno), representam as ações do professor em aula.

Observa-se, no detalhamento sobre o ciclo de experimentos e experiências, o estímulo à inovação pedagógica e à reflexão sobre a proposta de aula, visando avaliar e melhorar a prática a partir dos resultados alcançados, ou seja, o processo de reflexão na e sobre a ação e o seu redirecionamento. Esta metodologia prevê um processo contínuo de ações e trocas de experiências entre os professores.

Figura 1 – Ciclo de Experimentos e Experiências



Fonte: Adaptação do curso "Launching Innovation in Schools", 2020.

As setas externas ao ciclo representam as ações institucionais, ou seja, o que a universidade pode fazer para estimular a inovação. Como pode ser observado na Figura 1, destacam-se a aprendizagem em grupo, a aprendizagem institucional, visão e linguagem instrucional

compartilhada, bem como Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (P&D&I). Em conjunto, essas ações indicam a resposta para a seguinte questão: “Como a instituição pode fortalecer a ação educacional inovadora e contribuir para o desenvolvimento de novos processos e produtos educacionais?”.

Para gerenciar o Programa A3M e todas essas atividades relacionadas à promoção de inovação na UnB foi proposto o ciclo PDCA educacional, ou seja, a visão *Top down* (de cima para baixo). Como detalhado em Melo *et al* (2007), este ciclo é semelhante ao ciclo PDCA tradicional, todavia de forma menos formal, mais humanizada:

O ciclo PDCA educacional, entretanto, é realizado por meio da socialização, discussão, compartilhamento de ideias e decisões. Este ciclo envolve, em todas as etapas, a participação de pessoas que atuam juntas visando alcançar as metas. A comunicação e o compartilhamento de ideias são fundamentais. (Melo *et al*, 2007)

Figura 2 – Ciclo PDCA educacional

Ciclo P-D-C-A Educacional



Adaptado do curso “*Launching Innovation in Schools*” de Justin Reich e Peter Senge.



Fonte: Adaptação do curso “*Launching Innovation in Schools*”, 2020.

Neste, as ações do ciclo tradicional de planejar, fazer, avaliar e agir, são substituídas por atividades que exigem interação entre os membros da comunidade universitária, colaboração e compartilhamento de ideias, quais sejam: reunir pessoas em torno de ideias com as quais elas se importam; refinar uma visão e trabalhar; trabalhar juntos nos altos e baixos; e, por último, avaliar o progresso e ajustar. O ciclo pode se repetir diversas vezes. Para tanto, a instituição deve promover as diretrizes e propiciar os espaços de discussão, aprendizado coletivo e avaliação.

No escopo do Programa, o objetivo seria fortalecer o ciclo de experimentos e experiências, utilizando o ciclo PDCA educacional para gerenciar esse processo. Na primeira proposta de planejamento previam-se ações de sensibilização da comunidade acadêmica, identificação, desenvolvimento e socialização de experiências educacionais inovadoras na UnB. A identificação e a promoção foram realizadas, sobretudo, por meio de editais, como será abordado na próxima seção. A socialização ocorre por meio de realização de eventos científicos, tais como palestras, encontros temáticos e workshops; produção científica; disponibilização de portfólio on-line com os resultados dos projetos (metodologias e recursos educacionais); e viabilização de uso por qualquer membro da comunidade acadêmica.

Portanto, em continuidade com a análise realizada, emergem outras questões: quais resultados foram alcançados após três anos de desenvolvimento do Programa A3M? Quais são os seus limites e possibilidades, em relação à institucionalização de novas práticas educacionais, capazes de responder aos anseios da sociedade digital? Nas próximas seções serão apresentados os resultados desta análise.

3.1 Primeira categoria - Identificação de experiências educacionais inovadoras na UnB

A questão que fundamenta esta primeira categoria de análise é: como identificar e promover ações educacionais inovadoras na UnB, levando em consideração que os professores atuam de forma isolada?

Havia diversas respostas possíveis: reunir pessoas interessadas por meio de reuniões, palestras, eventos; realizar pesquisas internas nos departamentos da universidade; promover conversas com a comunidade acadêmica; e propor editais de fomento. No entanto, a promoção de editais de fomento foi a principal estratégia para identificar e desenvolver ações educacionais inovadoras⁵⁰. Até o momento, foram desenvolvidos três editais no A3M:

- Edital DEG/DAC/CEAD n.0001/2017;
- Edital CEAD/DEG n.º 01/2018;
- Edital CEAD/DEG/DPI n.º 01/2019⁵¹.

Ao todo, foram submetidos 184 projetos nos três certames. Tratam-se de experiências vivenciadas pelos professores da UnB, muitas já em andamento e outras a serem desenvolvidas em aulas presenciais da Universidade.

50 A UnB promoveu outros editais de fomento ao desenvolvimento de novas formas de ensinar e o uso de tecnologias digitais nas aulas, tais como: EDITAL N.º 15 CAPES/2010 - buscou a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, integrantes do Sistema UAB. EDITAL DEG 11/2011 - fomentou projetos que se propuseram a incentivar a utilização de TIC nos cursos de graduação da UnB, visando a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de graduação e para a reestruturação acadêmica da Universidade.

51 Edital em andamento, a previsão era iniciar a execução dos projetos selecionados em abril de 2020.

No Edital de 2017, foram inscritas 92 propostas, 81 classificadas pelo comitê de avaliação dos projetos⁵². Esse edital possibilitou auxílio financeiro a estudantes, equipamentos, material de consumo e aquisição de material bibliográfico⁵³. Em 2018 e 2019, os editais limitaram-se ao auxílio financeiro a estudantes. Obtiveram-se 50 inscrições em 2018 e 43 em 2019, das quais 47 e 42 foram classificadas, respectivamente.

Quadro 1 – Propostas selecionadas nos Editais

	Propostas submetidas	Propostas aprovadas	Propostas em desenvolvimento
Edital 2017	91	80	21 ⁵⁴
Edital 2018	50	47	34 ⁵⁵
Edital 2019	43	42	Não iniciados

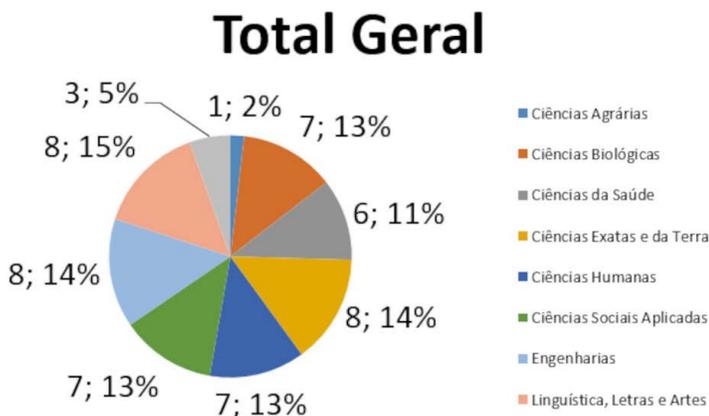
Fonte: os autores, a partir de relatórios e documentos do Programa A3M, 2020.

Os projetos selecionados contemplam todas as áreas de conhecimento, estando distribuídos nas três grandes áreas, Biologia/Saúde, Exatas e Humanas, bem como nas nove áreas de conhecimento definidas pelo CNPq (Gráfico 1). Observam-se percentuais semelhantes de participação dos projetos em cada área, exceto nas áreas Multidisciplinar e Ciências Agrárias, em que o percentual é menor.

52 Cada projeto foi avaliado por três professores da UnB.

53 O Edital de 2017 disponibilizou R\$ 300.000,00. Este valor foi de R\$250.000,00 em 2018 e R\$200.000,00 em 2019. O primeiro edital foi o único a financiar equipamentos (computadores, projetores, scanners, impressoras 3D etc.), foi também o mais disputado.

Gráfico 1 – Projetos A3M distribuídos por áreas (CNPq)



Fonte: os autores, a partir de relatórios e documentos do Programa A3M, 2020.

Ao promover os editais de fomento e identificar experiências educacionais, o Programa possibilita fortalecer essas ações e promovê-las na Instituição. Contudo, são necessárias ações e políticas institucionais para tornarem possíveis a aprendizagem institucional, o desenvolvimento de pesquisa e inovação, e uma nova linguagem instrucional sobre aprendizagem e práticas de ensino. Na próxima seção, discute-se o que foi realizado pela Instituição para propiciar as ações previstas no ciclo de experimentos e experiências. Ademais, trata-se sobre como a UnB desenvolveu o Ciclo PDCA para gerenciar esse processo.

3.2 Segunda categoria - promoção de experiências por meio de ações institucionais

Esta categoria responde de que modo a Instituição, por meio do Programa A3M, atendeu ao propósito de promover práticas educacionais inovadoras, contribuindo para fortalecer as setas externas do ciclo de

experimento e experiências (Figura 1), ou seja, propiciando, entre outras ações, aprendizagem em grupo e institucional, além de pesquisa e inovação. Todo esse processo foi gerenciado por meio do Ciclo PDCA Educacional, como discutido anteriormente (Figura 2).

Durante os três primeiros anos do Programa, foram desenvolvidas ações de sensibilização da comunidade acadêmica, identificação de inovações educacionais, socialização de práticas e recursos educacionais. A partir da definição do escopo do Programa A3M, instituiu-se a realização de encontros semanais no Centro de Educação a Distância para discutir e planejar as ações. Foi elaborado um esboço de planejamento, o qual foi refinado constantemente até estabelecer-se uma proposta de objetivos e metas para os primeiros anos. Avançou-se na formulação de uma proposta pedagógica e na aprovação institucional do Programa, a princípio, como ação de extensão⁵⁴.

Paralelo a essa ação, foram realizadas diversas reuniões com a administração superior da universidade, buscando parcerias e alinhamento com ações institucionais, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Em 2017, especialmente, foram constantes as reuniões com professores e outros membros da comunidade acadêmica, visando ao mesmo objetivo, que se compreende como parte da primeira ação do Ciclo PDCA, ou seja, reunir pessoas em torno dos que elas se importam.

As atividades de planejamento do Programa, principalmente as reuniões semanais no CEAD, passaram gradativamente a envolver parceiros, tornando possível a atuação no segundo eixo do ciclo, o qual consiste-se em refinar uma visão e trabalhar. À medida que as ações eram discutidas e executadas, trabalhavam juntos nos altos e baixos. Foram propostas e desenvolvidas as seguintes ações: dois seminários; palestras; quatro encontros temáticos; minicursos; participação na

54 O Programa A3M tornou-se oficialmente um Programa de extensão da UnB, aprovado no Decanato de Extensão e demais instâncias, em maio de 2018.

semana universitária; três editais de fomento; socialização e divulgação dos resultados; o site do Programa; entrevistas com coordenadores; o *Educathon*⁵⁵; publicações em revistas e anais de eventos; além de acompanhamento dos projetos. No Quadro 2, estão elencadas as principais ações institucionais realizadas no âmbito do Programa A3M. Durante o planejamento e execução dessas ações, foi possível avaliar o processo e ajustá-lo, atividade fundamental para se repensar o Programa, suas ações e metas.

Essas ações oportunizaram discussões sobre a inovação educacional, utilização de metodologias ativas e diversos temas relacionados ao processo educativo, promovendo a formação contínua e continuada de professores e alunos, e a aplicabilidade de experiências inovadoras pela comunidade local e global.

55 O *Educathon* foi um evento inédito que reuniu um grupo de estudantes para pensarem os problemas e soluções no processo de ensino e aprendizagem na UnB. O *Educathon* é uma versão adaptada dos famosos *Hackathons* da área de tecnologia. No *Educathon*, os estudantes juntam-se para identificar e propor soluções para problemas institucionais relacionados ao ensino e aprendizagem na UnB.

Quadro 02 – Ações estratégicas do A3M no período de 2017-2019

AÇÕES	Objetivos das ações
Acordos entre o Decanato de Ensino de Graduação (DEG) e Decanato de Pesquisa e Inovação (DPI). Contínua.	Buscar parcerias que possibilitem potencializar as ações do Centro de Educação a Distância da UnB alinhadas com as metas institucionais.
Elaboração e publicação de Editais de apoio aos docentes ⁵⁶ . (2017-2019)	Identificar as experiências educacionais inovadoras; fomentar o desenvolvimento de ações educacionais inovadoras e a socialização dos resultados para a comunidade acadêmica.
<i>Educaathon</i> – Evento com a participação dos discentes (2017)	Identificar problemas e soluções educacionais a partir do aluno da UnB.
I e II Seminários do Programa Aprendizagem para o 3º Milênio (2017 – 2018)	Divulgar o Programa A3M, promover discussão entre os pares, oportunizar espaço de formação contínua, identificar parcerias e compartilhar experiências e promover a institucionalização de práticas educativas inovadoras.
Minicursos (<i>Learning Analytics</i> ; Gamificação; Recursos Educacionais Abertos) (2017)	Oportunizar espaço de Capacitação/ formação inicial e contínua e trocas de experiências docentes.
Encontros temáticos (Gamificação; Acessibilidade e educação; Recursos Educacionais Abertos). (2017-2018).	Divulgar e promover discussão entre os pares, oportunizar espaço de formação contínua.
Publicações científicas (ESUD 2017/ 2018 e 2019; CIET/Enped, 2018; Anpae, 2018; Revista Darcy, 2018; capítulos de livro).	Socializar/divulgar as ações do A3M na comunidade acadêmica.

56 Edital DEG/DAC/CEAD n.0001/2017; Edital CEAD/DEG n.01/2018; Edital n.º 01 CEAD/DEG/DPI 2019.

Participação nas apresentações dos resultados dos Projetos (2019) e produção de Portfólio ⁵⁷ com os resultados	Divulgar os resultados dos projetos com o fim de reaplicação por outras pessoas interessadas.
Participação ativa na Semana Universitária ⁵⁸ nos anos de 2017/2018/2019, por meio de seminários, oficinas e minicursos.	Apoiar o processo de ensino e aprendizagem ativa e colaborativa na UnB
Participação do processo de internacionalização de ações inovadoras na UnB (colaboração com a Universidade Aberta de Portugal - UAb/PT) ⁵⁹ (2018)	Participar de ações de internacionalização promovendo e valorizando as experiências educacionais inovadoras na UnB para sua reaplicabilidade local e internacional.

Fonte: os autores com base em documentos, relatórios 2017/2018/2019, A3M, 2020.

Vale ressaltar que os eventos e as ações desenvolvidos têm forte potencial para promover a aprendizagem em grupo e a aprendizagem institucional, possibilitando a reflexão coletiva sobre os desafios do processo de ensino e aprendizagem na UnB e o repensar coletivo de estratégias pedagógicas. Fortalecer esse movimento de análise e discussão pode contribuir para a proposição de pesquisas, metas e indicadores capazes de nortear a formulação de políticas institucionais relacionadas com a aprendizagem e as práticas docentes na UnB.

Outra ação relevante, observada no Quadro 2, é a internacionalização dos resultados, a partir do acordo firmado entre a Universidade Aberta de Portugal (Uab/PT) e a Universidade de Brasília, por meio do “Memorando de Entendimento referente a uma parceria de cooperação educacional internacional”. O acordo atende a múltiplas áreas de

57 Site A3M - <https://www.a3m.cead.unb.br>

58 Site e Facebook do CEAD - <https://www.facebook.com/ceadunb/photos/a>.

59 AULAbERTA - <https://aulaberta.uab.pt/course/view.php?id=52>

conhecimento, com ênfase no uso de tecnologias para a inovação educacional.

Figura 3 – Internacionalização de experiências inovadoras (A3M-UnB)



Fonte: Site universidade Aberta de Portugal – Uab/PT, 2020.

Considera-se a relevância desse acordo no processo de internacionalização de ações educacionais inovadoras praticadas na UnB. No primeiro momento, o A3M participa com dois projetos disponibilizados em formatos de aula aberta (Figura 3). Essa ação proporciona a divulgação de metodologias e recursos educacionais desenvolvidos na UnB e, ainda, que estes possam ser estudados, discutidos e reaplicados por outros profissionais em diferentes localidades e contextos. De acordo com informações obtidas no site AULAbERTA:

Este Recurso Pedagógico Aberto (REP@) é parte do Projeto Millenium, que tem como objetivo promover ações educacionais inovadoras, tendo como meta disponibilizar um portfólio sustentável de metodologias, processos e aplicativos para uso em cursos de nível superior. Objetivos para o uso deste REP@: Incentivar práticas educativas

inovadoras no contexto do ensino superior; Apoiar a pesquisa, a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior; Incentivar a cultura acadêmica para o uso das TIC como instrumento para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem [...] (SITE UAb/PT, 2020, p. 2).

Como evidenciado, por intermédio do Programa A3M foram desenvolvidas diferentes atividades visando promover ações educacionais inovadoras na Universidade de Brasília, contemplando os três pilares da universidade pública: ensino, pesquisa e extensão.

Nesta seção nota-se o potencial do Programa para alavancar políticas institucionais visando melhorias no processo de aprendizagem. Ações que estimulam a experimentação, observação, avaliação e pesquisa sobre a docência universitária e os recursos de aprendizagem, considerando o novo perfil estudantil e a necessidade de inovação educacional, ressaltada por pesquisadores como Prensky (2001), Fullan (2000), Moran (2013, 2020), entre outros.

Por último, será discutida a terceira categoria do estudo: os resultados dos projetos educacionais. Quais recursos educacionais estão sendo identificados e produzidos no Programa A3M?

3.3 Resultados e abrangência dos projetos: metodologias e recursos educacionais

Do total de projetos em execução (55), 56% já estão concluídos e 44% em andamento (Gráfico 2), isso sem contabilizar os projetos que tinham previsão de execução no ano de 2020.

Gráfico 2 – Projetos A3M concluídos e em andamento



Fonte: os autores, a partir de relatórios e documentos do Programa A3M, 2020.

O Quadro 3 apresenta a relação de projetos concluídos até dezembro de 2019, juntamente com a identificação do recurso desenvolvido, seja ele uma metodologia ou outro tipo de ferramenta educacional (e-books, videoaulas, jogos, aplicativos etc.).

Quadro 3 – Projetos A3M concluídos (Edital DEG/DAC/CEAD n.0001/2017 e Edital CEAD/DEG/2018)

Título do Projeto	Descrição do Recurso
A quem pertence a cidade? Exercícios reflexivos de crítica social e imaginação política em sala	Metodologia, oficinas e materiais didáticos para apoio à reaplicação da metodologia.
A utilização da telefonia móvel colaborativa como suporte pedagógico no processo de ensino/aprendizagem no ensino médio da educação de surdos – TECMOLIBRAS.	Manual para o uso da tecnologia móvel no processo de ensino e aprendizagem de Libras.
Aplicativo web como ferramenta didática para aprendizagem e divulgação da Língua Brasileira de sinais na UnB: Game-Libras ⁶⁰	Criação do aplicativo Game Libras para a mediação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com o uso de jogos.
Aprimoramento de metodologia de ensino de Mecânica dos Sólidos baseada em modelos didáticos e ensaios de laboratório.	Desenvolvimento e fabricação de modelos de visualização e aparatos de ensaios a serem utilizados no Laboratório de Mecânica dos Sólidos Experimental e especificação de metodologia que promova o uso destes recursos.
Atividades Experimentais no Ensino de Modelos Atômicos.	Coletânea de vídeos experimentais sobre os modelos atômicos e suas histórias.
Atlas Fotográfico de Anatomia Comparativa de Vertebrados.	Desenvolvimento de quatro livros digitais sobre o Sistema Digestório, o Sistema Urogenital, o Sistema Neurosensorial e o Sistema Músculo–Esquelético.
Desenvolvimento de uma Plataforma Multimídia para a Customização e Criação de Jogos Educativos Digitais. ⁶¹	Criação de jogos (batalha naval e jogo em tabuleiro) para apoiar o ensino e a aprendizagem em disciplinas de Química.
Ecologias cognitivas na formação do professor de Física.	Laboratório virtual e infraestrutura para viabilização de aulas a distância.

60 Projeto desenvolvido no Edital de 2017, com continuidade pela seleção no Edital de 2018.

61 Projeto desenvolvido no Edital de 2017, com continuidade pela seleção no Edital de 2018.

Estratégias Inovadoras no Ensino de Genética.	Produção de videoaulas para a disciplina de genética e de estratégias didáticas.
ICC do 3º Milênio.	Produção de tutorial multimídia online de Introdução à Ciência da Computação (ICC) que conjuga algoritmos, pensamento computacional e a linguagem de programação Python.
Informatização e comunicação visual do banco de dados do acervo do Museu de Geociências da UnB como ferramenta para disciplinas de geociências e cursos afins.	Atualização e abastecimento do banco de dados online e offline do acervo do Museu de Geociências, por meio da produção de mídia audiovisual das principais peças. Elaboração de folders e geração de <i>QR code</i> para acesso online e offline com informações de cada peça. Produção de placas de identificação em Braille.
Inglês Instrumental: Desenvolvimento e aprimoramento de um curso semipresencial.	Desenvolvimento e inserção de materiais audiovisuais e digitais no ambiente virtual das disciplinas de Inglês Instrumental, como a criação de videoaulas, desenvolvimento de glossários temáticos, repositório de textos digitais, banco eletrônico de textos e questões.
Laboratório de Acesso Remoto com Ferramentas para a Pesquisa e Ensino Presencial e a Distância.	Estrutura para controle via internet de estações experimentais modulares, nas áreas da Biologia e Química que possibilitarão o compartilhamento do ambiente entre os usuários presenciais e a distância.
Ler e (re)escrever: da prática teórica e do processo de aprendizagem-ensino.	Produção de disciplina online de produção de textos (conteúdo, videoaula e ambiente virtual) com o objetivo de incorporar o uso de tecnologias de informação e comunicação às disciplinas de texto.
OEB: Poiese e Dissenso	Criação e gamificação da disciplina Organização da Educação Brasileira (OEB), com a utilização de recursos virtuais e a criação de objetos de aprendizagem poéticos, tendo como público alvo os alunos dos cursos de licenciatura na UnB.

<p>Personalizando a Educação Discente Combinando Metodologias Educacionais e Tecnologias "Inteligentes".</p>	<p>Evolução do Sistema de Apoio Educacional (SAE) para a integração de metodologias educacionais com recursos tecnológicos "inteligentes" visando o acompanhamento personalizado do processo de aprendizagem.</p>
<p>Plataforma de Acolhimento ao Estudante - PAE - UnB - Campus de Planaltina - FUP</p>	<p>Criação de plataforma de Acolhimento (PAE-FUP) – contendo vídeos, simuladores e experimentos que auxiliarão na compreensão de conceitos das disciplinas de exatas.</p>
<p>Plataforma Unificada de Metodologia Ativa (PUMA)</p>	<p>Desenvolvimento de software - Plataforma Unificada de Metodologia Ativa para avaliar a eficiência da metodologia PBL adotada no curso de Engenharia de Produção.</p>
<p>Produção de material informacional acessível: as tecnologias como recurso para apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência visual na UnB.</p>	<p>Digitalização e adaptação de materiais informais impressos (livros, apostilas, textos, revistas, etc.) para utilização em softwares leitores de tela, gravação em áudio, impressão em Braille e impressão em caracteres ampliados.</p>
<p>RDD, Summaê e Método Trezentos: Aprendizagem ativa e colaborativa.</p>	<p>Utilização de ferramentas quadro portátil, site do Summaê e Aplicativo do Método 300 para a utilização em três metodologias ativas e colaborativas já existentes: Rei e Rainha da Derivada, Summaê e Trezentos.</p>
<p>Simulação de fluidos com Programa Blender.</p>	<p>Utilização de ilustrações, animações e recursos interativos para utilização em aulas de Física, utilizando o software Blender.</p>
<p>Tecnologias para a Aprendizagem Ativa e Apoio ao Aluno.</p>	<p>Desenvolvimento de ferramentas para promover mais elementos a três metodologias ativas e de apoio ao aluno: Rei e Rainha da Derivada (quadro móvel), Summaê (Site) e trezentos (Aplicativo).</p>
<p>Uma abordagem de ensino de cálculo através de histórias em quadrinhos.</p>	<p>Construção e utilização de história em quadrinhos (HQ) para a aprendizagem de conceitos matemáticos.</p>

UnBLibras – Elaboração de materiais didáticos para o ensino de Libras Instrumental.	Criação de uma plataforma virtual onde serão disponibilizadas unidades de ensino, videoaulas com legendas, jogos, mapas mentais, atividades em Libras e textos em PDF com recursos visuais, para o desenvolvimento e a inserção do Deficiente Auditivo na sociedade como estudante de graduação e como membro da comunidade acadêmica falante da Língua Portuguesa.
Uso da arte em meios digitais interativos para promover a aprendizagem na Administração. ⁶²	Metodologia baseada na aproximação entre a experiência e o conhecimento do professor utilizando recursos visuais, arte e meios digitais interativos.
Uso de TIC para inovação no ensino-aprendizagem e gestão de projetos interdisciplinares	Desenvolvimento de metodologias de projetos interdisciplinares (Problem Based Learning - PBL) no ensino de Engenharia.
Utilização do QUIZ na Oftalmologia Veterinária	Elaboração de um questionário de múltipla escolha na Plataforma Kahoot!

Fonte: os autores, a partir de projetos e documentos do Programa A3M, 2020.

Os projetos concluídos estão distribuídos nas nove áreas de conhecimento da CAPES, 57% foram selecionados no Edital de 2018 e 43% no Edital de 2017. Quanto ao financiamento, 64% receberam fomento e 36% não, evidenciando a relevância do apoio financeiro para o desenvolvimento dos projetos.

Em relação ao resultado, nota-se a produção diversificada de estratégias didáticas e recursos educacionais. Os projetos desenvolveram propostas de metodologias ativas que, segundo Libedinsky (2001) e Moran (2013), possibilitam a mediação pedagógica e uma aprendizagem ativa e mais prazerosa, tais como aulas invertidas, gamificação, TBL (*Team Based Learning*), PBL etc. Há, portanto, uma mudança de foco, do paradigma tradicional para o paradigma da complexidade, tornando o aluno centro do processo e destacando a relevância da pesquisa e da participação ativa, como defendido por pesquisadores como

62 Projeto desenvolvido no Edital de 2017, com continuidade pela seleção no Edital de 2018.

Bherens (1999, 2005a, 2005b), Morin e Le Moigne (2000), Behrens e Weber (2010). O professor, nesse entendimento, assume a função de estimular e desafiar o aluno a pensar. Para Feuerstein (2014, p. 64-65):

O mediador humano não se impõe continuamente ou constantemente sobre a pessoa que está sendo mediada e o mundo. Ele não cobre todo o território entre eles, mas deixa para o mediado uma grande área de exposição direta ao estímulo. Portanto, o mediador entrega para o mediado componentes que serão responsáveis por sua habilidade de entender fenômenos, procurar entre eles associações e conexões, e assim se beneficiar deles e ser modificado.

Observa-se, igualmente, nesses projetos, a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino, por exemplo: plataformas digitais, videoaulas, jogos, laboratórios remotos, banco de dados digitais, e-books etc. Também são utilizados softwares e aplicativos já existentes: Edmodo, Kahoot, Socrative, Piktochart, Canva, Infograf, Googlesites, wordpress, eedublog, Blender. Essa constatação está de acordo com diversas pesquisas que percebem as TDICs como ferramentas essenciais na cultura digital (MILL, 2009; MORAN, 2017; BOLL, 2013).

Outro ponto importante no que diz respeito aos projetos que fazem parte do A3M é a utilização de diferentes contextos e cenários de aprendizagem, mesclando: ambientes presenciais e online; recursos físicos e aplicativos de celular; estratégias de comunicação presencial e utilização de redes sociais; e outras formas de interação. Parte desses resultados está disponível no site do A3M, “Portfólio online de inovação educacional da UnB”.

Os dados apresentados revelam que professores da UnB estão experimentando formas inovadoras de organizar suas aulas, testando e desenvolvendo novos recursos, conforme previsto no Ciclo de

Experimentos e Experiências. Por meio do Programa A3M, é possível identificar, desenvolver e promover tais experiências e alavancar processos e resultados, permitindo que outros professores utilizem os recursos produzidos e, além disso, se permitam redirecionar e vivenciar novas práticas e propiciar novas experiências aos alunos. O fortalecimento deste ciclo de experimentação e avaliação de novas práticas pode contribuir para mudanças mais ousadas nas práticas educativas na educação superior e na política institucional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Aprendizagem para o 3.º Milênio revelou ser uma estratégia institucional com potencial para alavancar processos de inovação na docência universitária e na aprendizagem, assim como mostrou ser um indutor de pesquisas e desenvolvimento de processos e produtos institucionais relevantes.

Durante os três primeiros anos de funcionamento, o A3M foi responsável por propor diversas ações educacionais voltadas para a identificação, socialização e promoção de novas possibilidades educacionais. Atuou na valorização e no incentivo à experimentação de recursos outros didáticos e TDIC, fortalecendo o núcleo do Ciclo de Experimentos e Experiências, e em ações institucionais, na busca pela promoção da aprendizagem institucional, pesquisa e inovação.

O Programa A3M funcionou, igualmente, como um potencializador da formação contínua de docentes e discentes, por meio da discussão e socialização de práticas docentes. Desta forma, depreende-se que o A3M rompe com os paradigmas educacionais e contribui para solucionar os desafios contemporâneos inerentes à cultura digital, podendo agir como um indutor de políticas educacionais alinhadas ao novo Milênio.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/977/951>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- _____. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2005a.
- _____. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005b.
- BOLL, Cintia Inês - Enunciação Estética Juvenil em Vídeos Escolares no YouTube. **Tese de Doutorado**. Tese de Doutorado em Educação- Faculdade de Educação. UFRGS, Porto Alegre, 2013. Disponível em WWW: URL: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70596>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- BRASIL. Universidade de Brasília. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), 2018-2022. Brasília, 2019. Disponível: http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=791. Acesso em: 05 dez. 2019.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTANCIA (CEAD). Site. Disponível em: <https://www.cead.unb.br/noticias/139-unb-recebe-vice-reitora-da-universidade-aberta-de-portugal>. Acesso em: 10 Jan. 2020.
- COLL, C. **El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje**. Aula de innovación educativa [Em linha] nº 219, 2013. Disponível em: <URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4144664>>. ISSN 1131-995X>. Acesso em: 10 out. 2020.
- FULLAN, M. **El cambio educativo**: guía de planeación para maestros. México: Trilhas, 2000.
- FEUERSTEIN, R. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3ª. Edição. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.; **Fundamentos de metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Ática, 2003.

LIBEDINSKY, Marta. **La innovación en la enseñanza**. Diseño y documentación de experiências de aula. Buenos Aires: Paidós, 2001.

LÉVY, P. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio: Editora 34. 1993.

_____. **O Que é Virtual?** Rio: Editora 34. 1996.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

LOVELESS, V. A.; WILLIAMSON, B. Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. **Creatividad - Educación – Tecnología** – Sociedad. Madrid: Narcea. 2017.

MESSINA, G. **Mudança e inovação educacional: notas para reflexão**. Chile: Unesco, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n114/a10n114.pdf>. Acesso em: mar. 2020.

MELO, L. V. S.; FREITAS, S. A. A. NOGUEIRA, T. J. M. N; ANDRADE, M. O.;

LOURENÇO, V. M. Programa Aprendizagem para o Terceiro Milênio (A3M): Política de valorização e promoção de ações educacionais inovadoras na Universidade de Brasília. In Anais do Esud 2017; Rio Grande do Norte.

MILL, D. **Educação virtual e virtualidade digital**: trabalho pedagógico na educação a distância na Idade Mídia. São Paulo: Editora UNESP, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto-9788579830174-03.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2020.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo, Papirus, 2000.

MORAN, J. M. **Novos modelos de sala de aula**. 2013. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MORAN, J. M. **Educação inovadora na Sociedade da Informação**. Disponível em: <http://files.oficinacriarsites.webnode.com.br/200000030-b85a2b9541/moran.PDF>. Acesso em: 10 Jan. 2020.

MORIN, E. **A Via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Berhand, 1998.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E.; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A Inteligência da Complexidade**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

PRENSKY, M. **Digital Native, digital immigrants**. Digital Native immigrants. On the horizon, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%2020Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 05 de dez. de 2019.

PROJETO PEDAGÓGICO PROGRAMA A3M – PPPA3M, Centro de Educação a Distância. UnB, 2017.

RAMOS, W.M.; ROSSATO, M. Democratização do acesso ao conhecimento e os desafios da reconfiguração social para estudantes e docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.3, set./dez., 2017, p.1034-1048.

REICH, J. **Launching Innovation Through Teacher to Teacher Learning**. Nov 21, 2016. Disponível em: <https://www.edtechresearcher.com/2016/11/launching-innovation-through-teacher-to-teacher-learning/>. Acesso em 05 jan. 2020.

REICH, J.; SENGE, P. **Launching Innovation in Schools**. Disponível em: <https://www.edx.org/course/launching-innovation-in-schools>. Acesso em 04 jan.2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez.

2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf)

pdf. Acesso em: 10 dez. 2019.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Edital DEG/DAC/CEAD n.0001/2017.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Edital CEAD/DEG n.01/2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Edital Nº 01 CEAD/DEG/DPI 2019

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Relatório de Gestão, 2018.

SOBRE OS AUTORES

Ariane Norma de Menezes Sá

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal da Paraíba (1986), mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (1994) e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (2001). Professora Titular do Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, onde exerce, atualmente, o cargo de Pró-Reitora de Graduação. Professora de História do Brasil, concentra suas pesquisas em História do Brasil, da Região Nordeste, da Paraíba Imperial e em temas sobre educação.

Cassiano Caon Amorim

Doutor em Ciências (Geografia Humana) pela USP. Mestre em Geografia pela UFF. Especialista em Educação para a Ciência, UFJF. Graduado em Geografia – Licenciatura e Bacharelado, pela UFJF. Professor Associado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFJF. Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP-FACED-CAED). Atualmente é Pró-Reitor Adjunto de Graduação da UFJF. É membro do Conselho Curador da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd. Participa de projetos de avaliação em larga escala na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, junto ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd/UFJF. Atua, principalmente, nas seguintes áreas: Território e educação; Avaliação da educação - Ciências Humanas;

currículo e formação de professores; Gestão Acadêmica de Instituições de Ensino Superior.

Cíntia Inês Boll

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, na linha de Pesquisa de Educação, Arte, Linguagem e Tecnologia. Iniciou carreira no magistério em 1986 e desde 2000 é professora no Ensino Superior desenvolvendo seus trabalhos na interlocução entre tecnologia e educação, especialmente na modalidade a distância. Atualmente é professora permanente no Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, no Departamento de Estudos Especializados na Faculdade de Educação da UFRGS e Diretora do Departamento de Cursos e Políticas da Graduação- DCPGRAD-PROGRAD-UFRGS. Desde 2003 tem como foco estudos em Formação de Professores na Cultura Digital. Foi coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza- EaD-UFRGS-UAB-CAPEs e atualmente é Diretora do Departamento de Cursos e Políticas da Graduação- DCPGRAD-UFRGS e Líder do Grupo de Pesquisa CNPq, LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação, na linha de Pesquisa PROVIA: Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

Claudia Marcia Borges Barreto

Professora Associada da UFF (inativa), graduada em Medicina Veterinária, mestre e doutora em Patologia pela Universidade Federal Fluminense. Doutorado com ênfase na avaliação do ensino e aprendizado de Imunologia. Atuou como docente da graduação no ensino de Imunologia e Iniciação à docência e da pós-graduação no Mestrado Profissional de Diversidade e Inclusão (CMPDI). Desenvolveu projetos

de pesquisa, ensino e extensão com alunos de graduação (bolsistas) e pós-graduação envolvendo a criação e uso pedagógico de materiais educativos, lúdicos, artísticos e tecnológicos no ensino básico e superior. Criou o Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC) na UFF e participou do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - Licenciatura em Ciências Biológicas - vinculados à Pró-reitoria de Graduação.

Daniele Mendonça Ferreira

Professora associada da Universidade Federal Fluminense do curso de graduação em Nutrição e do Programa de Pós-graduação em Ciências da Nutrição. Graduada em Nutrição pela Universidade Federal Fluminense, mestre e doutora em Engenharia Biomédica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é Membro do Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE) e do Grupo de Ensino Extensão e Pesquisa em Alimentação e Saúde Escolar (GEPASE) e do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC/PROGRAD/UFF). Tem experiência na área de Nutrição em Saúde Pública e em Avaliação no Ensino Superior.

Edna Cristina do Prado

Pós-doutora, doutora e mestre em Educação; bacharel em Linguística, Teologia e Direito; licenciada em Educação Física, Pedagogia e Letras; especialista em Psicologia, Ecoturismo e Tutoria em EaD. Professora Associada III da Universidade Federal de Alagoas. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional – GAE/UFAL/CNPq.

Edson Holanda Lima Barboza

Docente do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab); Graduado em História (UFC); Mestre e Doutor em História Social (PUC/SP); atuou como Pró-reitor de Graduação pro-tempore da Unilab (setembro/2018 a março/2020). Temas de interesse e pesquisa: Ensino de História; Ensino Superior; Trabalho, Migrações e Identidades Culturais.

Fernanda Gerhardt de Barcelos

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, desenvolvendo seus estudos na interlocução entre tecnologia e educação, com enfoque na formação de professores. Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Especialista em Saberes e Práticas na Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial pela Uniasselvi (2012). Iniciou carreira no magistério em 2002 e desde 2014 atua como professora da rede Municipal de Porto Alegre. Integra o Grupo de Pesquisa CNPq, LELIC - Laboratório de Estudos em Linguagem Interação Cognição/Criação, na linha de Pesquisa PROVIA: Comunidades Virtuais de Aprendizagem.

Gabriela Rodella de Oliveira

Mestre e doutora em Educação, na linha de pesquisa Linguagens e Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Docente do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP. Coordenadora de Educação em Rede da Pró-reitoria de Gestão Acadêmica da Universidade Federal do

Sul da Bahia (PROGEAC/UFSB). Pesquisadora líder do grupo de pesquisa Linguagens na Educação (FE-USP), e membro do grupo de pesquisa Sociedade, Educação, Universidade (SEU-UFSB).

Giana Raquel Rosa

Graduada em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Barra Mansa (1988). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004). Doutoranda em Ensino de Ciências na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atualmente é professora da UFAL do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas/ICBS/UFAL (2012-2016). Integrante da equipe da Pró-reitoria de Graduação/UFAL como Coordenadora de Cursos de Graduação (2016-2020).

Janaina Zito Losada

Historiadora, Mestre e doutora em História, pela Universidade Federal do Paraná (PPGHIS/UFPR). Pós-doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (CDS/UNB). Docente do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS) e do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade (PPGES) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Avançadas em Materialidades, Ambiências e Tecnologias (GPMAT/UFSB) e do Laboratório de Estudos em Teorias e Escritas da História (LETEH/UFU). Pró-reitora de Gestão Acadêmica da Universidade Federal do Sul da Bahia (PROGEAC/UFSB).

José Jorge Lima Dias Junior

Graduado em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Paraíba, Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Pernambuco e Doutor em Administração, com ênfase em Inovação e Conhecimento, pela Universidade Federal da Paraíba. É professor do Departamento de Administração, na área de Sistemas de Informação, da UFPB. Atua principalmente nas áreas de gestão de projetos complexos, gestão de equipes, Business Intelligence e Ciência dos dados. Atualmente exerce o cargo de Coordenador do Observatório de Dados da Graduação (ODG) da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. Além disso, é líder do grupo de pesquisa LAGID (Laboratório de Gestão & Inteligência de Dados).

Kaio Barbosa Laurentino

Pós-Graduando no curso de Especialização em Docência na Educação Superior pelo IFSP. Atuou como bolsista da UFABC no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) [2020-2018] e como bolsista da Capes no Programa Observatório da Educação (Obeduc) [2017-2016]. Graduou-se como Licenciado em Filosofia [2020] e como Bacharel em Ciências e Humanidades [2019] pela UFABC.

Letícia Lopes Leite

Possui graduação em Informática pela PUCRS (1997), mestrado em Ciência da Computação pela UFRGS (2000) e doutorado em Ciência da Computação pela PUCRS (2012). Foi professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul no período de 2001 a 2015, onde orientou trabalhos de conclusão de curso de graduação e de pós-graduação e participou de grupos de pesquisa nas áreas de Informática na

Educação e de Interação Humano-Computador. Atuou como gerente e coordenadora de cursos de extensão e especialização a distância, junto à PUCRS Virtual. Na Pró-Reitoria Acadêmica da PUCRS ocupou os cargos de Coordenadora de Ensino e Coordenadora de Desenvolvimento Acadêmico, tendo dentre suas atribuições a elaboração da política da modalidade semipresencial da Universidade, a coordenação de projetos de pesquisa na área de tecnologias educacionais, a gestão do processo de inovação dos cursos de graduação e dos processos de capacitação docente e discente. Coordenou o Projeto LabsMóveis, vencedor do Prêmio Inovação em Educação (SINEPE/RS), categoria Gestão Pedagógica (2014). Desde julho de 2016 atua como professora adjunta do Departamento de Ciência da Computação (CIC/UnB) e, desde 2018, é responsável pela direção do Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB).

Livia Veleda de Sousa e Melo

Possui Mestrado (2009) e Doutorado (2014) em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília. Foi servidora do Ministério da Educação entre 2005 e 2009, onde participou do Programa de Expansão e Interiorização das Universidades Federais e do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Atua em educação a distância desde 2009. Participou do Programa Universidade Aberta do Brasil na Universidade de Brasília, com experiência em gestão de cursos online, produção de material multimídia, formação pedagógica, supervisão, coordenação de tutoria e tutoria online. Produziu cursos de formação de tutor online na Coordenadoria de Capacitação da UnB, exercendo também as funções de professora, supervisora e tutora. A partir de 2014 atuou na coordenação, gestão e produção de cursos de formação continuada a distância no Centro de Educação a Distância da UnB e, em 2017, na Escola do Trabalhador, parceria entre UnB e Ministério

do Trabalho, onde também atuou como coordenadora pedagógica e designer instrucional de cursos. Coordenou o Programa Aprendizagem para o 3o Milênio, desenvolvido pelo Centro de Educação a Distância entre 2017 e 2019. Atuou em pesquisas sobre a institucionalização da Educação a Distância, Qualidade da EAD, democratização do acesso à educação superior e empregabilidade. Foi professora da educação superior na Faculdade Dulcina de Moraes, atuando principalmente nos seguintes temas: expansão da universidade pública e estratégias de democratização do acesso e professora substituta na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Atualmente é servidora da Universidade de Brasília, lotada no Centro de Educação da Distância (CEAD).

Luiza Carneiro Mareti Valente

Professora da Universidade Federal Fluminense (MZO) graduada em Medicina Veterinária com mestrado e doutorado em Economia Aplicada. Membro do Programa de Inovação e Assessoria Curricular (PROIAC/ PROGRAD/UFF) desde 2012 e coordenadora do mesmo programa a partir de 2018. Desenvolve projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão relacionados ao Ensino de Medicina Veterinária e a Economia e Administração aplicadas à Medicina Veterinária e ao Desenvolvimento Sustentável. Criadora e coordenadora do Laboratório Sociedade e Medicina Veterinária da UFF.

Maria Carmen Simões Cardoso de Melo

Mestre e Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Anna Nery/UFRJ, atua no Ensino, Pesquisa, Assistência e Extensão, no Cuidado à Saúde do Adulto e da Mulher, especialmente na Enfermagem Oncológica. A partir de abril de 2016, é Pró-Reitora de Graduação da

UFJF, presidente do Conselho de Graduação-CONGRAD UFJF e membro do Conselho Universitário-CONSU UFJF. Desenvolve pesquisas nas linhas: Cotidiano do Cuidar em Enfermagem; O Cotidiano do Cuidar em Oncologia, Consultora Ad Hoc de vários periódicos científicos.

Paula Ayako Tiba

Possui graduação em Ciências Biológicas - Modalidade Médica - pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2001), mestrado e doutorado em Psicobiologia pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP (2004 - 2008), com período sanduíche na Universidade de Groningen, na Holanda (2007-2008). Tem experiência nas áreas de Fisiologia e Neurociências, com ênfase em análises comportamentais, polissonografia e fisiologia endócrina, atuando principalmente nos seguintes temas: sono, estresse e memória. Atualmente é Professora Associada do Centro de Matemática, Computação e Cognição e Pró-reitora de Graduação da UFABC.

Renato Duro Dias

Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) vinculado a esta universidade como Professor da Faculdade de Direito, da Especialização em Educação em Direitos Humanos e do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado em Direito e Justiça Social. É Doutor em Educação com período de doutoramento sanduíche na Universidade de Lisboa, Portugal. Membro do Banco de Avaliadores do INEP/MEC.

Sandra Regina Paz

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora e pesquisadora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), na área de Formação de Professores, Política e Organização da Educação. É integrante do Grupo de Pesquisa Sociologia do Trabalho, Currículo e Formação Humana - GEPSTUFAL (UFAL/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE (UFAL/CNPq). Foi coordenadora de área de Pedagogia do Programa Institucional de Iniciação à Docência- PIBID/UFAL. Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Alagoas (2016-2020).

Sergio Antônio Andrade de Freitas

Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Uberlândia, mestrado em Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Sua área de atuação é Gamificação, Novas metodologias para Aprendizagem e Inteligência Artificial. Desde 2009 é professor da Universidade de Brasília - UnB onde atua no curso de Engenharia de Software da Faculdade UnB Gama - FGA. Foi diretor de Ensino de Graduação a Distância, Diretor Técnico de Graduação. Foi diretor do Centro de Educação a Distância do CEAD e atualmente é Decano (Pró-reitor) de Ensino de Graduação da UnB. De 1999 a 2009 foi professor do Departamento de Informática da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES e membro do Programa de Pós-Graduação em Informática - PPGI / UFES. Na UFES foi diretor de Pesquisa e Pós-Graduação da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Coordenador de Graduação do curso de Engenharia de Computação, Diretor Geral do Núcleo de Processamento de Dados e Coordenador Administrativo do PoP-ES / RNP. É avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - INEP desde 2006.

Sibele da Rocha Martins

Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal do Rio Grande (2002), graduação em Licenciatura Plena em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande (2002), Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande (2004) e Doutorado em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (2010). Diretora de Avaliação e Desenvolvimento da Graduação - PROGRAD (2017-atual).

Silvia Pereira

Professora da Universidade Federal Fluminense (MNS), do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Ciências da Nutrição/FNEJF/UFF e Coordenadora do curso de graduação em Nutrição da Faculdade de Nutrição Emília de Jesus Ferreiro/UFF. Participa do Programa de Educação para o Trabalho PET/SGTES/MS e membro permanente do Programa de Inovação e Assessoria Curricular PROAIC/PROGRAD/UFF. Integra o Núcleo de estudos em educação e inovação (EDU-INOVA) e o Grupo de Ensino Extensão e Pesquisa em Alimentação e Saúde Escolar (GEPASE). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área de Educação Alimentar e Nutricional, Alimentação escolar, desenvolvimento docente e metodologias e tecnologias para o ensino-aprendizagem.

Silviana Fernandes Mariz

Docente do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab); doutora em Educação Brasileira (UFC) e mestre em História Social (UFC). Temas de interesse e

de pesquisa: Ensino de História; Formação e Prática Docentes; Gêneros e Sexualidades na História e Pensamento Étnico-Racial Brasileiro.

Simone Barreto Anadon

Atualmente é professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande - Furg e ocupa o cargo de Diretora Pedagógica na Pró-Reitoria de Graduação. Possui Doutorado em Educação Fae/UFPe (2012), Mestrado em Educação Fae/UFPe (2005), Especialização em Educação Fae/UFPe (2002) e graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (2000) também pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores.

Suzana Barrios Luis

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente é professora associada 3 da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Docente e Avaliação Escolar, principalmente nos seguintes temas: formação de professores, profissão docente, avaliação escolar e didática. De fevereiro de 2009 a fevereiro de 2013, foi Coordenadora Institucional do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) pela UFAL. Foi Coordenadora de Desenvolvimento Pedagógico da Pró-reitoria de Graduação da Ufal.

Suze de Oliveira Piza

Professora de Filosofia na UFABC. No Programa de Pós-Graduação em Filosofia atua na linha de pesquisa de Ética e Filosofia Política e no Programa de Pós-Graduação em Economia política mundial atua na linha de Conhecimento, produção e trabalho. Foi pesquisadora de pós-doutorado e professora colaboradora no Departamento de Filosofia (IFCH) UNICAMP entre 2015-2017. É doutora em Filosofia pela UNICAMP. Tem diversos artigos e livros publicados na área de Filosofia. Atua principalmente nos seguintes temas: produção de pensamento filosófico, pensamento ético-político moderno e contemporâneo, filosofia na América Latina e africana, interfaces entre Filosofia e Psicanálise, interfaces entre a Filosofia e a Educação e pensamento kantiano. É coordenadora institucional do Pibid-Capes na UFABC desde 2018 e presidenta do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR-UFABC).

Teresinha de Jesus A. Magalhães Nogueira

Professora efetiva da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotada no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, com dedicação exclusiva. Atuou em Acordo de Cooperação com a UAB/UnB, no Centro de Educação a Distância da Universidade de Brasília (CEAD/UnB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), com doutorado Sanduíche no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Mestre em Educação pela UFPI. Pós-graduada em Políticas Públicas e em Marketing pela UFPI. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Tem experiência como professora de graduação e pós-graduação na área de Educação. Membro do Núcleo de Educação História e Memória (NEHME/UFPI) e do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e

Prática Educativa (NUPEFORDEPE). Apresenta publicações em encontros internacionais, publicações em anais e periódicos, organização e produção de livro e capítulos em livros. Desenvolve pesquisa na área de formação de professores, inovação educacional, prática educativa, prática pedagógica, avaliação da aprendizagem, história e memória da educação, instituições educativas e educação a distância.

Vanessa Ferreira Vieira

Possui graduação em Comunicação Social (2010) e especialização em Estudos Literários (2011) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Concluiu o curso de Licenciatura em Letras, com habilitação em Italiano (2017) e em Francês (2019) na mesma instituição. Mestranda em Estudos de Literatura, subárea Literaturas Francófonas, da Universidade Federal Fluminense. Servidora da UFJF, no cargo de assistente em administração, lotada na Secretaria da Pró-Reitoria de Graduação desde 2015.

Vilma Lucia Pedro

Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela UFJF. Mestre em Psicopedagogia - Universidad de La Habana. Especialista em Alfabetização pela Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei; Especialista em Metodologia dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior Pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Mater Divinae Gratie”, Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Congonhas. É Pedagoga na UFJF exercendo, desde 2016, a função de Secretária da Pró-Reitoria de Graduação e Secretária do Conselho Setorial de Graduação.

Vladimir Pinheiro do Nascimento

É Médico Veterinário (UFRGS, 1985) e Ph.D. em Medicina Veterinária (Universidade de Glasgow, Grã-Bretanha, 1992), possuindo estágios de formação profissional na Universidade de Oxford (Grã-Bretanha, 1990) e na Faculdade de Veterinária da Cornell University (Ithaca, New York, EUA, 1992). Entre as atividades profissionais atuais, está a de Professor Titular de Medicina de Aves do Departamento de Medicina Animal da Faculdade de Veterinária (FAVET) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Após um período de 8 anos como Diretor da FAVET/UFRGS (2004-2012), e de 4 anos como Pró-reitor de Pós-graduação da UFRGS (2012-2016), atualmente exerce o cargo de Pró-reitor de Graduação da UFRGS. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 1993 e Co-Líder do Grupo de Pesquisa CDPA junto ao CNPq desde 1996. Exerce ainda as funções de: Coordenador do Comitê de Veterinária, Zootecnia e Recursos Pesqueiros da FAPERGS (2017-2019); Membro do Joint Expert Group in Microbiological Risk Analysis (JEMRA) em Salmonella e Campylobacter em Carne de Frango da FAO/OMS (ONU) (desde 2009); Membro do Foodborne Disease Burden Epidemiology Reference Group da Organização Mundial da Saúde (OMS) da ONU (desde 2013); Representante do Ministério da Agricultura no Grupo de Trabalho e na Comissão do CODEX Alimentarius em Higiene de Alimentos da FAO (ONU) em Salmonella e Campylobacter em Carne de Frango (desde 2008); Membro da Comissão Científica Consultiva em Microbiologia de Produtos de Origem Animal do DIPOA do Ministério da Agricultura - MAPA (desde 2013) e do Comitê Científico Consultivo do Plano Nacional de Sanidade Avícola - PNSA da DSA/SDA do MAPA (desde 2014), Membro do Grupo Técnico de Higiene de Alimentos da Gerência de Inspeção e Controle de Riscos de Alimentos da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) (desde 2012), Membro da Comissão Nacional de Avaliação dos Cursos de Medicina Veterinária do Ministério da Educação (INEP/MEC) (desde 1998). É consultor *ad*

hoc de diversas instituições de pesquisa, Fundações de Fomento e Comitês Editoriais de Periódicos Científicos. É consultor do Ministério da Agricultura no Programa Nacional de Redução de Patógenos em Carne de Frango (PRP) (desde 2003), Membro do Comitê Estadual de Sanidade Avícola do Estado do RGS (desde 1996), Membro do Comitê Estadual de Prevenção e Enfrentamento da Pandemia de Influenza da Secretaria da Saúde do Estado do RGS (desde 2005), Fellow da Royal Microscopical Society (Londres, Grã-Bretanha), Membro da World's Poultry Science Association (WPSA) (Amsterdã, Holanda) e Sócio fundador e 1º Secretário da Associação dos Médicos Veterinários Especialistas em Avicultura (A.V.E.). É ainda membro eleito da Academia Rio-grandense de Medicina Veterinária (Cadeira no. 22) desde 2005. Anteriormente, ocupou os cargos de Vice-diretor da FAVET-UFRGS (2001-2004), Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências Veterinárias da UFRGS (1996-2000). Foi membro da Comissão de Ética e Bem-estar Animal do Conselho Federal de Medicina Veterinária (CFMV) (2001-2006), da Comissão de Ética do Conselho Regional de Medicina Veterinária do RGS (CRMV-RS) (2005-2007) e da Comissão de Ensino do mesmo CRMV-RS (2011-2012). Recebeu 16 premiações e reconhecimentos nacionais e internacionais em sua trajetória profissional. No tocante à formação de recursos humanos, foi orientador de 44 dissertações de mestrado e 24 teses de doutorado já defendidas e aprovadas, além de ter orientado 52 alunos bolsistas de iniciação científica (IC) com bolsa e 17 trabalhos de conclusão de cursos de graduação e de especialização.

Wilsa Maria Ramos

Pós-doutorado em Psicologia com bolsa financiada pela Fundação Carolina, ES, realizada na Universitat de Barcelona, na equipe do professor Dr. César Coll, grupo GRINTIE. Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília (2005), sendo parte desse realizado na

UNED-ES, financiado pelo Programa Alban. Mestrado em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995). Professora Associada I da Universidade de Brasília. De 2013 a 2017, exerceu o cargo de direção do Centro de Educação a Distância da UnB. Implementou o programa Universidade Aberta do Brasil na UnB durante 4 anos e meio (2007 a 2011) em distintas funções de coordenação. Orientação de alunos da especialização em EaD da UnB. Tem experiência na área de projetos e execução de políticas públicas para o planejamento e oferta de cursos a distância e cursos tipo MOOC, com parcerias com o Governo Federal, tais como Escola do Trabalhador (UnB-Ministério do Trabalho), Proformação e Gestar (MEC). Tem pesquisado, principalmente, sobre os seguintes temas novas ecologias de aprendizagem; subjetividade e produção de sentidos subjetivos dos estudantes online; trajetórias de vida de aprendizagem. Na área de EaD: Evasão e permanência em cursos online, perfis e padrões de participação em cursos online. No pós-doutorado realizado no período de 2017 a 2018, nas Universidades de UFRGS e na UB (Universitat de Barcelona) realizou pesquisa sobre Sentidos de aprender em comunidades de ensino híbrido: uma construção-interpretativa narrativa de estudantes de licenciatura.

 Este livro foi diagramado
pela Editora UFPB em
2021.

